مساعدات التذكر في توليد الأفكار والدافعية للتعلم أثر والتواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان

إعداد
وسيم محمد أبو ياسين

إشراف
الأستاذ الدكتور نايفة محمد قطامي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية
تخصص علم نفس تربوي/ تعلم وتعليم

كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كانون الثاني، 2010

بسم الله الرحمن الرحيم

" وَاذكُـرْ رَبّـَكَ إذا نَسِيتَ وَقُـلْ عَسَـى أنْ يَـهْدِيَـن

رَبِّي لأقـرَبَ مِنْ هَـذا رَشَـدَا " **(الكهف * آية 24)**

صدق الله العظيم

ج

التفويض

أنا الطالب وسيم محمد أبو ياسين، أفوّض جامعة عمّان العربيّة للدّراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات، أو المؤسسات، أو الهيئات، أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم : وسيم محمد أبو ياسين

التوقيع:

التاريخ: 17 / 01 / 2010

د

قرار لجنة المناقشة

نوقشت أطروحة الدكتوراه للطالب/ وسيم محمد أبو ياسين بتاريخ: 17 /2010/01
وعنوانها "أثر مساعدات التذكر في توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان".

وقد أجيزت بتاريخ: 2010/02/16

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور مصطفى محمد عيسى	رئيساً	....
الأستاذ الدكتور نايفة محمد قطامي	عضواً ومشرفاً	د. نايفة قطامي
الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي	عضواً	....
الأستاذ الدكتور سامي محمد ملحم	عضواً	....

شكـــر وتقديـــر

الحمد لله رب العالمين، الحمد لله الذي أعانني على إتمام هذا العمل؛ والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين.

على الرغم من أن الأطروحة تُعتبر عملا فرديا أو بحثا مُستقلا إلا أنّها لم تكن لترى النور لولا العون الذي تم تقديمه من الكثيرين والذين يستحقون الشكر الجزيل والثناء الوافر. يحاول المرء التعبير عن شكره وامتنانه إلا أنه يجد أن الكلمات تعجز عن التعبير عما يختلج في الفؤاد ويخطر في البال.

أتقدم بجزيل الشكر وفائق التقدير والامتنان لأستاذتي الفاضلة الأستاذة الدكتورة نايفة محمد قطامي حيث أشرفت على هذا العمل وتابعته خطوة بخطوة، ولم تبخل أبداً بوقتها ولا بتقديم نصائحها وتوجيهاتها وإرشاداتها عند كل منعطف. وكانت، وما تزال، مثالا للعالم المتواضع والخبير المتابع الذي نذر نفسه لنشر العلم والذي أفاد من علمه ومن مؤلفاته الكثيرون.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور مصطفى محمد عيسى، والأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي والأستاذ الدكتور سامي محمد ملحم على الجهود التي بذلوها من أجل ترشيد هذا العمل وإثرائه بالملاحظات القيمة والآراء السديدة.

وكذلك أتقدم بالشكر والتقدير لأهلي وأقاربي وأصدقائي، ولزملائي في الجامعة اللبنانية الدولية على الدعم المتواصل والتشجيع المستمر الذي أحاطوني به خلال سنين الدراسة مما سهل علي المثابرة والثبات للوصول إلى الهدف المنشود.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى كل من أسهم في إتمام هذا العمل وخاصة زوجتي التي أعدت الرسومات المستخدمة في البرنامج التعليمي-التعلمي وأبنائي الذين أسهموا في جلسات العصف الذهني خلال بناء البرنامج وفي طباعة الأطروحة وأستاذ اللغة العربية عبد الرحيم أبو ياسين الذي قرأ الأطروحة وأسهم في تحسينها وتهذيبها لغوياً.

وأتقدّم بجزيل الشكر والامتنان لكل الأساتذة والمعلمين الذين تعلّمت على أيديهم في جامعة عمان العربية وفي غيرها من الجامعات والمدارس.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأعضاء لجان التحكيم الذين أسهموا بعلمهم وخبراتهم في بناء أدوات الدراسة.

وكذلك الشكر موصول لإدارة ومدرّسي ومدرّسات مركز عمر المختار التربوي في منطقة البقاع في لبنان وإلى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في هذه المدرسة حيث تم تطبيق إجراءات الدراسة وحيث قُدِّمت لي كل التسهيلات اللازمة بلطف كبير ومهنية عالية فلهم وللجميع مني كل الشكر والعرفان والتقدير والاحترام.

الإهـداء

إلى روح من رحل عن الدنيا قبل أن يبلغ أولاده سن الرشد
والدي العزيز رحمه الله، أبو رياض

إلى من فاضت علي بحبها وحنانها، وضحّت من أجلي ومن أجل إخوتي وأخواتي
إلى من زوّدتني بالدعاء والنصح والتوجيه
إلى والدتي الحنونة، أم رياض

إلى من صبرت وصابرت وقدّمت الدعم والعون والنصح
إلى من تكبّدت معي مشاق طريق العلم وتربية الأولاد، أسأل الله أن يجزيها خير الجزاء
إلى زوجتي ورفيقة دربي، أم عبد الله

إلى من غمروني بعواطفهم النبيلة وتشجيعهم المستمر ودعمهم المتواصل
إلى إخوتي وأخواتي، رياض وفوزي وغادة ونهى

إلى من تحملوا معي مشوار البحث الدؤوب وصبروا على ما حُرموا منه
إلى الغوالي أبنائي وبناتي آمنة وعبدالله وعبد الرحمن ونور حورية
ومحمد وحسين وعبد الحميد حفظهم الله

إلى من فتحوا لي قلوبهم وبيوتهم خلال سنين دراستي في عمّان
إلى والدة زوجتي، أم ناصر، وإخوانها عبد الله ومحمد وعاطف وجمال

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر مساعدات التذكر في توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان

إعداد

الطالب وسيم محمد أبو ياسين

إشراف

الأستاذ الدكتور نايفة قطامي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في توليد الأفكار، والدافعية للتعلم، والتواصل الإجتماعي، لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان. ومن أجل تحقيق هذا الهدف تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي. تكوّنت عينة الدراسة من 49 طالباً وطالبة (28 ذكور و21 إناث) موزّعين على شعبتين من شُعب الصف الثامن الأساسي في مدرسة مركز عمر المختار التربوي في لبنان. تمّ اختيار هاتين الشعبتين عشوائياً من بين أربع شُعب ثم تصنيفهما عشوائياً إلى مجموعة تجريبية (14 ذكور و11 إناث) تَمَّ تدريسها باستخدام مساعدات التذكر وأخرى ضابطة (14 ذكور و10 إناث) تم تدريسها باستخدام الطريقة الإعتيادية.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث الأدوات اللازمة حيث قام بإعداد برنامج تعليمي–تعلمي مرتكز على استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر لتدريس اللغة الانكليزية لطلبة الصف الثامن الأساسي، بالاستناد إلى الأدب السابق المتوافر. وقد تم تبني مساعدات التذكر للمفردات باللغة الإنجليزية على وجه الخصوص. ثم قام الباحث بتطوير ثلاثة مقاييس وهي: 1– مقياس توليد الأفكار، 2– مقياس الدافعية للتعلم، و3– مقياس التواصل الاجتماعي. وتم التأكد من صدق هذه المقاييس من خلال عرضها على هيئة محكمين من ذوي الاختصاص، كما تم التأكد من ثباتها من خلال طريقة الإعادة (Test-Retest) بفارق أسبوعين على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي ولكن من خارج عينة الدراسة. تم تطبيق البرنامج التعليمي–التعلمي على المجموعة التجريبية لمدة عشرة (10) أسابيع خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2009/2008 في المدرسة، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم استخدام المقاييس التي طوّرها الباحث لقياس متغيرات الدراسة التابعة لدى كل من المجموعتين، التجريبية والضابطة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توليد الأفكار، والدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية. ولكنها أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التواصل الإجتماعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود أثر جوهري للجنس (ذكور/إناث) في كل من توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية. كما أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) عدم وجود تفاعل ذي دلالة بين الجنس واستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر.

وفي ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة، أوصى الباحث بضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بتدريب المدرّسين على استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر من أجل تطبيقها على طلبة المرحلة الأساسية في مدارس لبنان، كما أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول استراتيجيات مساعدات التذكر من خلال استخدامها على مراحل دراسية أخرى وتطبيقها من خلال المواد الدراسية المختلفة.

The Effect of Mnemonics on Idea Generation, Motivation for Learning, and Social Communication among Middle School Students in Lebanon

By:
Wassim M. Abou-Yassin

Supervisor:
Professor Nayfeh M. Qutami

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of using mnemonics on idea generation, motivation for learning, and social communication of middle school students in Lebanon. A quasi-experimental research design was adopted. The sample consisted of 49 students (28 males and 21 females) distributed between two sections that were randomly selected from the four available sections of Eighth Grade students in one of the schools in Lebanon. Then, these two selected sections were randomly assigned to an experimental group (14 males and 11 females) that studied English lessons using mnemonic techniques and a control group (14 males and 10 females) that studied through the traditional method.

In order to achieve the goals of this study, the researcher developed the necessary instruments. First, a teaching-learning program centered on the use of mnemonics to teach English was devised. This was based on extensive review of the related literature. Second, the researcher developed three different scales to measure the three dependent variables of the study. These scales were: a- Idea Generation Scale, b- Motivation for learning Scale, and c-

Social Communication Scale. The validity of each of these scales was established through asking a panel of specialists in the education field to review each of these scales separately. Likewise, reliability of the three above mentioned scales was established through test-retest on a sample of Eighth Grade students other than the research sample.

The Teaching-Learning Mnemonic Program was implemented on the experimental group for a period of 10 weeks during the 2nd semester of the 2008/2009 school year. After the completion of the program, the above mentioned scales were administered to both experimental and control groups to measure idea generation, motivation for learning, and social communication skills.

The results of this study revealed that both idea generation and motivation for learning were significantly higher in the experimental group at ($\alpha \leq 0.05$). No significant differences were detected in social communication skills between the two groups at ($\alpha \leq 0.05$). The results indicated no significant effect for gender on any of the study's three dependent variables. An ANCOVA analysis revealed the absence of interaction between gender and the use of mnemonics.

In light of the above findings, it is recommended that teachers be trained in the use and application of mnemonic strategies for middle school students. Further research in the field of mnemonics is recommended on various levels of elementary and high school students.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

إنّ علاقة الذاكرة بالتعلم علاقة متينة وضرورية فهي تساعد المتعلّم على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها والإفادة منها عند الحاجة إليها. ومن التعريفات السائدة لعملية التعلم والتي لاقت انتشاراً وقبولاً عند معظم علماء النفس، التعريف الذي قدّمه كِمبل (Kimble) حيث عرّف التعلم بأنه تغيّر دائم نسبياً في إمكانات السلوك نتيجة للخبرة المعزّزة (العتوم، علاونة، الجراح، وأبو غزال، 2005، ص. 91).

فإذا كان التعلم يشير إلى حدوث تغييرات تطرأ على السلوك من جرّاء تأثير الخبرة السابقة المكتَسبة، فإن الذاكرة هي عملية تثبيت هذه التغييرات وحفظها وإبقائها جاهزة للاستخدام عند اللزوم (Dunning & Krugger, 1999 ، في بركات، 2005).

لذا يُمكن القول إن التعلم والذاكرة مصطلحان متداخلان بشكل كبير وإن كلاً منهما يُستخدم للدلالة على الآخر؛ في حين يضع المعلم اختباراً لقياس تحصيل الطلبة في موضوع ما فهو في الواقع يَختبر عملية التذكر والاسترجاع عند هؤلاء الطلبة (بركات، 2005). كذلك يشير قطامي وقطامي (1993، ص. 41) إلى اكتساب المعرفة كعاملٍ مهم من عوامل التعلم، وأن المعرفة هذه بحاجة إلى ذاكرة تحتفظ وتخزّن وتسترجع المعلومات عندما يكون المرء بحاجة إليها. وبناء على أهمية موضوع الذاكرة، فقد حازت الذاكرة البشرية على اهتمام العلماء والفلاسفة منذ القدم وحتى

يومنا هذا. وبشكلٍ خاص ازدادت وتيرة الاهتمام بالذاكرة مع زيادة الاهتمام بعلم النفس المعرفي بشكل عام منذ منتصف القرن الماضي.

لا شك أن الذاكرة تقف وراء نجاح الأفراد سواء في المجال التربوي أو العملي أو السياسي أو غيرها من شتّى ميادين الحياة. ولا يختلف اثنان على وجود فروق فردية تؤثر في أداء الذاكرة، فبينما يتميّز بعض الأفراد بقدرة عالية على التذكر، يشكو آخرون من بعض الضعف في عملية التذكر لديهم. ولا ينبغي أن يؤدّي هذا الأمر (ضعف الذاكرة) إلى القبول بالأمر الواقع. فلقد أظهرت العديد من الدراسات أن استخدام ما يصطلح عليه بمساعدات التذكر (mnemonics) يحسّن من أداء الذاكرة ويرفع من مستوى قدرة المتعلمين على ترميز المعلومات واستعادتها عند الحاجة (قطامي وقطامي، 1993؛ Carney & Levin, 2003; Solso, 2001). كما أن استخدام مساعدات التذكر باللغة الإنجليزية يمكن أن يُفعّل تذكر وتعلم اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص.

لقد حصل موضوع مساعدات التذكر على حيّزٍ كبير من اهتمام الباحثين في العقود الثلاثة الأخيرة. وأشارت معظم الدراسات في هذا المضمار إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام مساعدات التذكر والاحتفاظ (Boers, 2007)، وبينها وبين الإسترجاع (Wolgemuth, Cobb, & Alwell, 2008)، والتحصيل (العبادي، 2004)، والاستيعاب (Goll, 2004).

العلاقة بين مساعدات التذكر وتوليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الاجتماعي:

تُظهر العديد من الدراسات أن استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر باستطاعته أن يساعد الطلبة على تحسين ذاكرتهم ويرفع من مستوى التحصيل والاحتفاظ والإسترجاع لديهم

.(Mastropieri, Sweda, & Scruggs, 2000; Uberti, Scruggs, & Mastropieri, 2003)

كما توصي بعض هذه الدراسات (Lombardi & Butera, 1998) بالنظر الى علاقة هذه الاستراتيجيات بمستويات التفكير العليا كالتفكير الابداعي والتفكير الناقد. وكذلك ألمحت بعض الدراسات إلى احتمال وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في دافعية الطلبة للتعلم (Stalder, 2005)، وفي سلوكهم داخل غرفة الصف (Kleinheksel & Summy, 2003)، وفي قدرتهم على التواصل الإجتماعي (Mastropieri & Scruggs, 1991, p. 4).

بناء على ما تقدم فإن الباحث يفترض أن استخدام مساعدات التذكر في تدريس اللغة الإنجليزية من شأنه أن يُكسِب الطلبة مفردات جديدة وينمّي الثروة اللغوية لديهم، مما يساعدهم على توليد أفكار جديدة ويساعدهم على استخدام المفردات في جُمَل مفيدة، وهذا بدوره قد ينمّي ثقتهم بذواتهم. كما أن استخدام مساعدات التذكر يرفع مستوى التحصيل عند الطلبة (العبادي، 2004) ويحسّن عملية الفهم والاستيعاب لديهم (Goll, 2004). وهذه العوامل: زيادة الثقة بالذات، وارتفاع مستوى التحصيل، وتحسين الفهم والاستيعاب، من شأنها أن تزيد من مستوى دافعية الطلبة للتعلم. وكذلك فإن ازدياد الثقة بالذات، وتحسين القدرة على الفهم والاستيعاب، وازدياد المخزون المعرفي من المفردات لدى الطلبة من شأنه أن ينمّي قدراتهم اللغوية وبالتالي قد يُحسِّن من مهارات التواصل الاجتماعي لديهم.

يلاحظ الباحث في مجال مساعدات التذكر كثرة الدراسات التي تناولت الأثر الإيجابي لاستخدام هذه المساعدات في الفهم والاستيعاب والحفظ والاسترجاع والتحصيل. إلا أن أثر هذه المساعدات في توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الاجتماعي لم يتناوله البحث العلمي بما يكفي لتوضيح

وجود أثر أو علاقة سلبية أو إيجابية في المتغيرات المذكورة. وبناء عليه تكوّن لدى الباحث اهتمام في دراسة أثر استخدام مساعدات التذكر في توليد الأفكار، والدافعية للتعلم، والتواصل الإجتماعي، لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان.

ورأى الباحث أن يتم استخدام مساعدات التذكر من خلال تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الثامن الأساسي وذلك للأسباب التالية:

1- **اختيار اللغة الإنجليزية:** تأتي أهمية تعلم اللغة الإنجليزية بالنسبة للطلبة في المدارس من كونها لغة عالمية تتوافر فيها معظم المراجع في شتى الميادين، ومن كونها لغة التواصل بين أشخاص من ثقافات ودول مختلفة. وعلى الرغم من إدراك الطلبة لأهمية تعلم الإنجليزية كلغة أجنبية إلا أن هذا لا يقلل من معاناتهم في الغالب خلال تعلّم هذه اللغة وشكواهم المستمرّة من كثرة المفردات والمصطلحات التي ينبغي تعلمها ومن تداخل هذه المفردات في أذهانهم والخلط بين مفردة وأخرى. ولقد أظهرت العديد من الدراسات فاعلية استخدام مساعدات التذكر في تعلم لغة أجنبية (Guey, Cheng, & Huang, 1998; Terril, Scruggs, & Mastropieri, 2004; Darch & Simpson, 1995). ويساعد استخدام مساعدات التذكر الطلبة على ربط المفردة المُراد تعلمها بصورة ذهنية مألوفة لديهم مما يسهل عملية الإحتفاظ بالمفردة واسترجاعها بصورة أسهل وأسرع عند الحاجة إليها.

2- **اختيار الصف الثامن الأساسي:** لقد تم اختيار الصف الثامن الأساسي لإجراء الدراسة الحالية لأن الطلبة في الصف الثامن يكونون قد دخلوا في مرحلة المراهقة. ويتزامن الدخول في هذه المرحلة مع تغيرات فيزيولوجية ونفسية متعددة. كما تزداد في هذه المرحلة حاجتهم إلى

الاستحسان (Need for Approval)، حيث يذكر كوليسنيك (Kolesnik, 1978) أن الحاجة إلى الإستحسان تُعتبر من المعزّزات الإجتماعية. فالطلبة في هذه المرحلة يُعتبرون في طَورِ البحث عن الذات وتحديد الهويّة وتكوين الإتجاهات، لذا اعتبر الباحث أنه من المناسب إجراء الدراسة على طلبة الصف الثامن حيث إن هؤلاء الطلبة، بحسب نظرية بياجيه في النمو المعرفي، يكونون في مرحلة العمليات المجردة وتكون قدرتهم على التفكير وعلى توليد الأفكار الجديدة في بداية تطورها وتبلورها، ويعزو بياجيه ذلك إلى التفكير المنطقي الذي لا يظهر قبل سن المراهقة (العتوم ورفاقه، 2005، ص.63).

وفيما يلي عرض للمتغيرات التابعة الثلاثة التي ستتناولها الدراسة الحالية وهي: توليد الأفكار، والدافعية للتعلم، والتواصل الإجتماعي.

توليد الأفكار:

لقد ازداد في الآونة الأخيرة اهتمام الباحثين في الدول العربية بموضوع التفكير عامة والتفكير الإبداعي على وجه الخصوص. وبما أن توليد الأفكار يعتبر من المكونات الأساسية للتفكير الإبداعي حاول الباحث العثور على دراسات تربط عملية استخدام مساعدات التذكر بتوليد الأفكار، لكنه لم يفلح في ذلك. ولقد ذكرت بعض الدراسات (Goll, 2004) علاقة الذاكرة بمستويات التفكير العليا حيث قالت الباحثة (Goll) إن إمتلاك مخزون واسع من المعلومات في الذاكرة طويلة المدى يعتبر متطلبا أساسيا لاستخدام مستويات التفكير العليا وحل المشكلات. والمعلومات في الذاكرة طويلة المدى تنتظم في سكيمات (schemata)، بحسب النظرية البنائية المرتكزة على أعمال بياجيه

في النمو المعرفي، وهذه السكيمات تساعد المرء في بناء توقعاته عن الأحداث المستقبلية (Goll, 2004) وبالتالي تساعد في توليد أفكار جديدة مرتكزة على الخبرات السابقة.

وتشكل نظرية ويتروك (Wittrock) في التعلم التوليدي (Generative Learning Theory) الإطار النظري لعملية توليد الأفكار. ويذكر ويتروك أن النموذج التوليدي عبارة عن نموذج للتعليم من أجل الفهم، وأن المتعلم لا يشكل ارتباطات بين ما يتم تعلمه والخبرات السابقة فحسب، بل يقوم بإعادة تنظيم الخبرات السابقة على ضوء ما يتمّ تعلّمه (Wittrock, 1991).

ويوضح ويتروك أن هناك أربعة عوامل تؤدي إلى نجاح التعلم حسب النظرية التوليدية وهي: المعرفة والإدراك، الدافعية، الإنتباه، والتوليد (Kibby, 2006):

المعرفة والإدراك (Perception & Knowledge): من أجل تحسين مستوى الإنجاز لدى الطلبة، لابد من تغيير إدراكهم لدورهم في عملية التعلم. أي أن دورهم لا يقتصر على التذكر فقط ولكن توليد الفهم من خلال ربط المفاهيم بالخبرات القديمة.

الدافعية (Motivation): إن الشعور بالسيطرة والتحكم لدى الطلبة يزيد من تحصيلهم ومن دافعيتهم للإنجاز.

الانتباه (Attention): على الرغم من صعوبة تركيز الانتباه خلال عملية التعلم إلا أنه أمر ضروري جدا في المهمات الأكاديمية.

التوليد (Generation): من أجل فهم المعلومات الجديدة يقوم الطلبة بابتكار نماذج وشروحات تساعدهم في تنظيم المعلومات بصورة تتناسب مع أسلوبهم لفهم هذه المعلومات. تُظهر الدراسات أن المعالجات التوليدية تسهم في زيادة الاحتفاظ والفهم.

الدافعية للتعلم:

يشكو العديد من التربويين من تدنّي التحصيل عند الطلبة وابتعادهم عن الدراسة بسبب نقص دافعيتهم للتعلم. ويتوقع المعلمون من الطلبة أن يتعلموا ولا يتم تعليمهم كيف يتعلمون، ويتوقعون منهم أن يحفظوا المعلومات ويردّدوها ولا يتم تعليمهم كيف يحفظون. ويذكر أحمد، وعبد القادر، ومونية، (2007) أن فيو (Viau) صاحب النموذج الديناميكي للدافعية للتعلم يتبنى نظرية باندورا (Bandura) الشهيرة في التعلم الإجتماعي المعرفي ثم يضيف قائلاً: "الكثير من المدرسين يلومون طلبتهم على ضعف دافعيتهم للتعلم وعلى عدم بذلهم المجهودات الضرورية للتعلم...ولكن هل يمكن حقاً أن نوبّخ الطلبة على ضعف دافعيتهم في الوقت الذي لا نطلب منهم في الكثير من الأحيان سوى الإصغاء والإحتفاظ في ذاكرتهم بالمعلومات، فالطلبة لا يدركون المنفعة المنتظرة مما يفعلون.

على الرغم من أن موضوع مساعدات التذكر حاز على حيّز كبير من اهتمام الباحثين خاصة في مجالات الحفظ والفهم والاستيعاب (Goll, 2004; Boers, 2007; Wolgemuth et al, 2008)، إلا أن الباحث في هذا الموضوع يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت تأثير استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في الدافعية للتعلم. ولأهمية موضوع الدافعية للتعلم في العملية التربوية قام العديد من الباحثين، على اختلاف توجهاتهم الفكرية والنظرية، بدراسة هذا الموضوع لمحاولة توضيحه وفهمه بصورة أفضل.

يعرّف مارشال (Marshall, 1987) الدافعية بأنها القيمة والفائدة والمعنى الذي تعنيه المهمات الأكاديمية للمتعلم بغضّ النظر عن الأهمية الذاتية لهذه المهمات. وعلى أي حال فإن الدافعية للتعلم تعتبر إحدى المدخلات الهامة لنجاح العملية التعليمية-التعلمية فهي تحرك السلوك وتوجهه نحو

أهداف معينة وتزيد من الجهد والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف (العتوم، ورفاقه، 2005، ص. 173). ولقد عرف توق وقطامي وعدس (2003، ص. 211) الدافعية على أنها حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو هدف معين. يرى الباحث أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية ومفهوم فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة بل من خلال السلوك الظاهر، يحث المتعلم ويوجه سلوكه نحو استغلال طاقاته للوصول إلى حالة توازن معرفي وإلى تحقيق الذات.

التواصل الاجتماعي:

يُعتبر التواصل الاجتماعي من أهم عناصر التعاطي مع المحيط الذي نعيش فيه. ولا يمكن أن نتصور حدوث التعلم من دون تواصل. فالتواصل، سواء أكان لفظيا أم غير لفظي، شرطٌ ضروري لحصول عملية التعلم. وبما أنه يتم تدريس العديد من المواد الدراسية باللغة الإنجليزية، فإن التواصل باللغة الإنجليزية أمر ضروري بالنسبة للطلبة.

أظهرت بعض الدراسات الحديثة أثرا إيجابيا لاستخدام مساعدات التذكر في تحسين السلوك الاجتماعي للطلبة (Kleinheksel & Summy, 2003). كما أظهرت دراسة كوتنيك وكينغتون (Kutnic & Kington, 2005) أن أداء الطلبة على المهمات المعرفية يتحسّن عندما يعمل الطلبة في مجموعات صداقة بالمقارنة مع مجموعات من غير الأصدقاء. وتذكُر هذه الدراسة أن التواصل الاجتماعي له أثر إيجابي في تحسين عملية التعلم. والإطار النظري لما سبق يمكن أن يتجلى من خلال نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) الذي يعتقد أن النمو المعرفي لدى الطالب يحصل من خلال تواصله مع أقرانه ومع من هم أكبر منه سناً، من خلال ما يُعرف بمنطقة التطور الحدّي (Zone of

Proximal Development, ZPD) وهي عبارة عن المنطقة التي يواجه فيها الطفل مشكلة لا يستطيع حلها إلا بمساندة من هم أكبر منه سنا أو أكثر خبرة (قطامي، 2000، ص. 392).

ويرى فيجوتسكي أن اللغة (أداة التواصل) تتطور في البداية بسبب حاجة الطالب إلى التواصل مع الآخرين في البيئة المحيطة به. كما يشير الى أن التواصل الاجتماعي مهم جدا في تعلم الطلبة وأن المعرفة تبنى بطريقة اجتماعية إذ إنها تتم من خلال التواصل بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم (أبو عبيد، 2007).

وبناء على ما سبق، ونظرا لندرة الدراسات العربية في موضوع مساعدات التذكر عامة وقِلّة الدراسات العالمية في تأثير استخدام مساعدات التذكر في بعض المتغيرات المذكورة أعلاه نشأ اهتمام لدى الباحث في دراسة أثر استخدام مساعدات التذكر في توليد الأفكار، والدافعية للتعلم، والتواصل الإجتماعي، لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان.

مشكلة الدراسة:

الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء أثر استراتيجيات مساعدات التذكر في توليد الأفكار، والدافعية للتعلم، والتواصل الاجتماعي، لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان.

عناصر مشكلة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل هناك أثر ذو دلالة لاستخدام مساعدات التذكر في درجة توليد الأفكار لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟

2- هل هناك أثر ذو دلالة لاستخدام مساعدات التذكر في درجة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟

3- هل هناك أثر ذو دلالة لاستخدام مساعدات التذكر في مستوى التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟

4- هل هناك أثر ذو دلالة للجنس (ذكور-إناث) في درجات كل من توليد الأفكار، والدافعية للتعلم، والتواصل الاجتماعي، لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟

5- هل هناك أثر ذو دلالة للتفاعل بين متغيّرَي الجنس ومساعدات التذكر في درجات توليد الأفكار، والدافعية للتعلم، والتواصل الاجتماعي، لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمَّت صياغة الفرضيات الصفرية التالية:

1- لا يوجد أثر ذو دلالة لاستخدام مساعدات التذكر في درجة توليد الأفكار لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان.

2- لا يوجد أثر ذو دلالة لاستخدام مساعدات التذكر في درجة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان.

3- لا يوجد أثر ذو دلالة لاستخدام مساعدات التذكر في درجة التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان.

4- لا يوجد أثر ذو دلالة للجنس في كل من درجات توليد الأفكار، والدافعية للتعلم، والتواصل الاجتماعي، لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان.

5- لا يوجد أثر ذو دلالة للتفاعل بين متغيّرَي الجنس ومساعدات التذكر في درجات توليد الأفكار، والدافعية للتعلم، والتواصل الاجتماعي، لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة على الصعيدين النظري والعملي كما يلي:

الأهمية النظرية:

تُقدِّم هذه الدراسة للباحث المهتمّ معرفةً نظريةً حول استخدام مساعدات التذكر المختلفة ودَورها في دعم عملية التعلم والتعليم ويتم ذلك من خلال:

1- تزويد الباحثين بمعلومات عن الأدب السّابق المتعلق باستخدام مساعدات التذكر بما فيه أهمّ أنواع مساعدات التذكر كما وردت في الأبحاث والدراسات السابقة.

2- النظر في العلاقات المحتملة بين استخدام مساعدات التذكر وتوليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الإجتماعي.

3- استعراض الأدب النظري المتعلق بتوليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الإجتماعي لبناء أدوات ذات دلالات سيكومترية مناسبة، وما ارتبط بها من بحوث نظرية وتطبيقية.

4- طرح رؤية جديدة لصانعي القرار التربوي قد تساعد على تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية في زيادة قدرة الطلبة على توليد الأفكار وتنمية دافعيتهم للتعلم.

الأهمية العملية:

تَظهر الأهمية العملية للدراسة من خلال الاتي:

1- بناء برنامج تعليمي-تعلمي مبني على استراتيجيات مساعدات التذكر مستنداً إلى الأدب السابق يمكن أن يُستخدم من قبل المعلمين وبشكل خاص معلمي اللغة الإنجليزية ومن قِبل الباحثين في دراسات مستقبلية.

2- تساعد هذه الدراسة المعلمين في غرفة الصف من خلال إعطائهم إستراتيجيات جديدة يضيفونها إلى الإستراتيجيات التي يستخدمونها.

3- تسهم هذه الدراسة في إظهار العلاقة بين استخدام مساعدات التذكر وزيادة دافعية الطلبة للتعلم وزيادة قدرتهم على توليد الأفكار.

4- لقد قام الباحث بتطوير مقياس لتوليد الأفكار وآخر لدافعية الطلبة للتعلم وثالث للتواصل الإجتماعي مستنداً إلى الأدب السابق ذي الصلة، كما تم التأكد من صدق وثبات هذه المقاييس، مما قد يساعد المعلمين والباحثين في الإفادة منها ومما يسهم في إثراء المجال النفسي والتربوي.

5- استخدام مساعدات التذكر في تدريس اللغة الإنجليزية يُسهم في إضافة أسلوب تقديم لتخزين المفردات والألفاظ الإنجليزية بطريقة تساعد على التذكر.

التعريفات الإجرائية:

تتضمن الدراسة مجموعة من المصطلحات التي تم تعريفها كالتالي:

*** استراتيجيات مساعدات التذكر:**

هي استراتيجيات ذات أهداف وإجراءات وأساليب تعتمد على مُعينات للذاكرة مبنيّة على التخيُّل العقلي وعلى الربط بين المعلومات المُراد تعلمها والمعلومات التي تم تخزينها مسبقا في مخزون الذاكرة. ولقد تم استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر التي طوّرها الباحث لأغراض الدراسة الحالية والمحددة بالاستراتيجيات التالية: الكلمة المفتاحية (Keyword)، والتصور (Imagery)، ومساعدات تذكر التهجئة (Spelling Mnemonics)، ومن خلال تدريس مادة اللغة الإنجليزية (ملحق 1).

*** الطريقة الاعتيادية في التدريس:**

تتمركز عملية التدريس في هذه الطريقة حول المدرّس حيث يكون هو المتحدث لمعظم الوقت خلال عملية التدريس، فهو يقدم المعلومات للتلاميذ ويشرحها لهم، ويكررها حسب الحاجة، ويقدم لهم التغذية الراجعة. تعتمد هذه الطريقة على التلقين ويكون دور الطالب فيها مستمعا في معظم الوقت ولا يشارك إلا حينما يطلب منه ويسمح له بذلك.

*** توليد الأفكار:**

وهي عبارة عن عملية الإتيان بأكبر عدد ممكن من الأفكار في موقف ما أو عند مواجهة مشكلة معينة، ويُعتبر توليد الأفكار أحد مكوّنات التفكير الإبداعي بحسب نموذج جيلفورد الذي اعتبر

الطلاقة واحدة من مكونات التفكير الإبداعي. والطلاقة هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار. ولأهداف هذه الدراسة يُعرّف توليد الأفكار بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توليد الأفكار الذي تم تطويره خلال هذه الدراسة (ملحق 4).

*** الدافعية للتعلم:**

وهي الحالة الداخلية أو الخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ على استمراريته حتى يحقق الهدف، وتُعتبر الدافعية من أهم العوامل التي تؤدّي إلى رفع مستوى أداء الطلبة وتحسينه وإلى اكتساب معارف ومهارات جديدة. وبالنسبة للدراسة الحالية تم قياس الدافعية للتعلم باحتساب الدرجات التي حصل عليها الطلبة من خلال المقياس الذي طوّره الباحث لقياس الدافعية للتعلم (ملحق 6).

*** التواصل الاجتماعي:**

يمكن تعريف التواصل الاجتماعي عند تعلم اللغة الإنجليزية إجرائياً بأنه عملية أساسية تحدث بين طرفين أو أكثر ويتمّ من خلال عملية الإتصال سواء الإتصال اللفظي أو غير اللفظي الصفي بين شخص وشخص آخر (طالب وطالب أو طالب ومعلم) بقصد التأثير في الشخص الآخر، ولأغراض هذه الدراسة يمكن اعتبار مستوى التواصل الاجتماعي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التواصل الاجتماعي الذي تم تطويره في سياق هذه الدراسة (ملحق 8).

محددات الدراسة:

لقد تحددت الدراسة الحالية بما يلي:

1- لقد اقتصرت هذه الدراسة على استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر دون أخرى وتحددت هذه الدراسة بالاستراتيجيات المستخدمة.

2- تم اختيار مدرسة مركز عمر المختار التربوي في منطقة البقاع، في لبنان، بالطريقة القصدية لإجراء هذه الدراسة.

3- اقتصرت هذه الدراسة على استخدام ثلاث وحدات من مقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الثامن الأساسي.

4- تحددت الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت خلالها وهي الفصل الثاني من العام الدراسي 2008-2009.

5- تحددت هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لمقاييس توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الاجتماعي.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يَتطرَّق هذا الفصل إلى الأساس النظري الذي استندت إليه هذه الدراسة وإلى الدراسات السابقة ذات الصلة بالمتغيرات التي تناولتها هذه الدراسة.

أولا- الإطار النظري:

يشتمل الإطار النظري لهذه الدراسة على خمسة محاور رئيسة. يتناول المحور الأول مفهوم الذاكرة وتطوره عبر التاريخ بالاستناد إلى نظريات الذاكرة القديمة والحديثة والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بموضوع مساعدات التذكر. ويتطرق المحور الثاني إلى مفهوم مساعدات التذكر وأنواعها والأساس النظري الذي تستند إليه. كما يعرض المحور الثالث مفهوم توليد الأفكار ونظرية التعلم التوليدي التي تشكل الأساس النظري لهذا المفهوم. أما المحور الرابع فيتطرق إلى مبدأ الدافعية للتعلّم من خلال استعراض أهم النظريات التي تناولت هذا المبدأ. كما يتناول المحور الخامس عملية التواصل الاجتماعي وأبرز النظريات التي تفسر هذه العملية.

1- الذاكرة:

يحاول الناس فهم ماهيّة الذاكرة البشرية منذ أقدم العصور، فعلى الأقل منذ عهد اليونانيين القدامى الذين وصلتنا كتاباتهم عن الذاكرة، ما يزال العلماء والفلاسفة يحاولون إيجاد تفسيرات لمفهوم الذاكرة.

تُعتبر ذاكرة الإنسان من أعقد الأجهزة في الوجود، ويشبّهها البعض بجهاز الحاسوب الآلي من حيث ترميز المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها، ولكنها بلا شك أعقد بكثير من جهاز الحاسوب. فهذا الجهاز يأخذ المعلومات تماما كما تُقدم إليه ولا يُجري عليها أي تعديلات أو إضافات أو مقارنات بمعلومات سابقة. إلا أن الذاكرة البشرية تخزن المعلومات بحسب ما يفهمها الفرد وبحسب مزاجه وبحسب خبراته السابقة. وقد يسمع اثنان المعلومة ذاتها ويخزنها كل منهما بطريقة مختلفة تماماً. ونظراً لما سبق فإن مفهوم الذاكرة يُعتبر من المفاهيم التي يصعب تعريفها خاصة وأنه يرتبط بالعمليات المعرفية المختلفة مثل الإنتباه والإدراك والتخيل والربط والإستيعاب وغيرها. فما هي الذاكرة؟

تعريف الذاكرة:

- لقد عرّف أندرسون الذاكرة بأنها عمليات استقبال المعلومات والإحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة إليها (Anderson, 1995).

- وعرّفها ستيرنبرغ على أنها العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر (Sternberg, 2003 في العتوم، 2004 ص. 118).

- كما عرفها سولسو (Solso, 2001, p. 82) بأنها، وبالنسبة لمعظم علماء النفس المعرفيّين، عبارة عن عمليات ترميز وتخزين المعلومات مما يتطلب عمليات معرفية عُليا.

ويُمكن اعتبار الذاكرة كناية عن نظام يقوم بترميز المعلومات التي يستقبلها الفرد عن طريق الحواس وتخزينها ثم استدعائها بصورة إرادية أو غير إرادية.

مكوّنات الذاكرة:

يقسم معظم الباحثين عمليّات الذاكرة إلى ثلاث مراحل وهي الترميز والتخزين والاسترجاع (Educational Encyclopaedia, 2009؛ العتوم، 2004، ص. 120؛ نشواتي، 1998 ص. 393):

1- الترميز (Encoding): ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى قسمين الأول هو استقبال المعلومة عن طريق إحدى الحواس وإيصالها إلى الدماغ والثانية هي تنظيم هذه المعلومة وترميزها لكي يسهل تخزينها في الذاكرة.

2- التخزين (Storage): وهذه المرحلة عبارة عن تكوين تمثيل دائم للمعلومة في الدماغ لكي يسهل استرجاعها عند الحاجة. وتتضمن هذه العملية حفظ ما يتم اكتسابه عن طريق الحواس.

3- الإسترجاع (Recall): وتتمثل هذه المرحلة باستدعاء أو استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم تخزينها في الذاكرة. والاسترجاع عبارة عن عملية البحث عن المعلومات المرغوب فيها في مخزن الذاكرة وتعيين موقعها ثم استدعائها عند الحاجة.

أنماط الذاكرة:

لقد قسم أتكنستون وشيفرن (Atkinson & Shiffrin) الذاكرة إلى ثلاثة أقسام من حيث تخزين المعلومات (Solso, 2001, p. 243; Educational Encyclopaedia, 2009) وهي: المسجل الحسي، ومخزن الذاكرة قصيرة المدى، ومخزن الذاكرة طويلة المدى.

المسجل الحسي (Sensory Register):

ويسمى أحياناً الذاكرة الحسية وهو يسجل المثيرات الحسية حال حدوثها ويتكون من تمثيلات عن العالم الخارجي بحسب ما تستقبلها الحواس سواء أكانت عن طريق البصر أم السمع أم اللمس أم غيرها. يحتفظ المسجل الحسّي بالمعلومة لثانية أو ثانيتين فقط. فمثلاً إذا نظرت إلى السبورة ولمحت رسما لطائر جميل ثم نظرت بعيداً فإن صورة الطائر سوف تمحى خلال ثانية أو ثانيتين إلا إذا تمّ نقلها سريعاً إلى الذاكرة قصيرة المدى.

مخزن الذاكرة قصيرة المدى (Short Term Memory Store):

بعد أن تستقبل الذاكرة قصيرة المدى المعلومات من المسجل الحسي تقوم بمعالجتها من خلال التكرار أو التجميع أو الإختصار وذلك من أجل تسهيل عملية انتقالها أو تخزينها في مخزن الذاكرة طويلة المدى. تحتفظ الذاكرة قصيرة المدى بالمعلومات لفترة قصيرة (من 20 إلى 30 ثانية). وإذا فكر الفرد بالمعلومات وكررها لكي يحفظها فإنها تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى وإلا فستضمحل وتمحى أو تستبدل بمعلومات أخرى. فمثلاً عندما يحاول الفرد الإحتفاظ برقم هاتف صديق يريد الإتصال به فإنه يقرأ الرقم ويكرره حتى يتصل به وبعد الإتصال عادة ما ينسى الرقم. ولكن إذا تم تكراره ومراجعته فإنه سيدخل إلى الذاكرة طويلة المدى.

مخزن الذاكرة طويلة المدى (Long Term Memory Store):

في هذا المخزن يتم الإحتفاظ بكل المعلومات التي استطاعت العبور من المسجل الحسي إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدى ثم إلى مخزن الذاكرة طويلة المدى. وهو على العكس من سابِقَيهِ

يُعتقد بأنه يستطيع الإحتفاظ بكميات غير محدودة من المعلومات لفترات غير محدودة. وإن عدم القدرة على استرجاع بعض المعلومات لا يدل بالضرورة على عدم وجودها في الذاكرة طويلة المدى ولكنه قد يدل على عدم القدرة على استرجاعها بسبب وجود معوقات (كالضغط النفسي أو القلق أو الخوف) أو بسبب التداخل في المعلومات. يجتمع في مخزن الذاكرة طويلة المدى معلومات متعددة وكثيرة منها المعرفة بقيادة الدراجة مثلاً أو القدرة على التكلم باللغة الأم أو بلغة ثانية أو أسماء الأصدقاء والأقارب وغيرها. إن معظم الأبحاث والنظريات التي جرت حول الذاكرة تناولت الذاكرة طويلة المدى.

نظريات الذاكرة:

لقد مرّت نظريات الذاكرة بمراحلَ مختلفة منذ القدم، فمن أولى الكتابات الموثقة التي وصلتنا عن موضوع الذاكرة كانت كتابات أفلاطون وأرسطو وغيرهما من الفلاسفة اليونانيين، وفيما يلي سيتم استعراض أبرز نظريات الذاكرة عبر التاريخ:

اليونانيون القدامى:

تُعتبر كتابات الفلاسفة اليونانيين القدامى أمثال أفلاطون وأرسطو بمثابة الأساس النظري لمفهوم الذاكرة. لقد كان أرسطو يرى أنه من خلال الإحساسات التي تَتكوّن لدى الفرد أثناء تفاعله مع بيئته تتشكل لديه مجموعة من الإرتباطات التي تكون محكومة بمبادئ التشابه والتجاور والتنافر والتناقض. ويُقصد بالتجاور الاقتران أو الحدوث في زمانَين أو مكانَين مُتقارِبَين. وكذلك الأمر

بالنسبة للأمور المتناقضة فإن المرء قد يذكر أمراً ما إذا ما ذكر ضده (الزغول والزغول، 2007، ص. 26).

أما أفلاطون فكان يعتبر الذاكرة كصحيفة بيضاء يتم طبع الأحداث والأمور التي تدور من حول الفرد على هذه الصحيفة بصورة دائمة. ولقد ميَّز أفلاطون بين أمرين بما يتعلق بالذاكرة:

الأول: القدرة على الإحتفاظ بالمعلومات الجديدة **والثاني:** القدرة على تذكر (استرجاع) المعلومات الموجودة في الذاكرة (Educational Encyclopedia, 2009). ويظهر تأثير هذه المبادئ التي ذكرها أرسطو وأفلاطون في العديد من نظريات الذاكرة الحديثة.

القرون الوسطى:

قبل اكتشاف الطباعة وانتشار الكتب كانت الذاكرة هي الوسيلة الأساسية لحفظ تاريخ الأمم وأمجادها ونقلِ المعارف من جيلٍ إلى جيل. وفي تلك الحقبة كان العلماء يميّزون بين نوعين من الذاكرة، الذاكرة الطبيعية والذاكرة المُتعلّمة. ويقصدون بالذاكرة الطبيعية (Natural Memory) الذاكرة التي تُولد مع الطفل والتي لا يمكن تدريبها بل تكاد تكون فطرية؛ أما الذاكرة المُتعلّمة فكانوا يعتبرون أنه يمكن تدريبها وقد أنشأوا بعض البرامج التي تعتمد على التصور العقلي ومساعدات التذكر لأجل هذا الغرض (Douville, Pugalee, Wallace, & Lock, 2002).

نظريات الذاكرة الحديثة:

يعتبر عالم النفس الألماني هيرمان إيبنغهاوس (Hermann Ebbinghaus) أول من قام بدراساتٍ تجريبية حول الذاكرة في العام 1885م. وبذلك أسّس لنمط يُحتذى في الأبحاث والدراسات

التجريبية حول الذاكرة. ولقد ناقش ابنغهاوس أبحاثه من خلال كتابه الذي كتبه وسماه "**حول الذاكرة**" (**On Memory**) وقد ركّز في أبحاثه على دراسة نموّ الذاكرة وقياسها من خلال قياس القدرة على تذكُّر مقاطع لفظية عديمة المعنى. كما كان لجهود جيمس (James)، عالم النفس الأمريكي أثرٌ في التمييز بين نوعين من الذاكرة: الذاكرة الأولية (Primary) والذاكرة الثانوية (Secondary) (Solso, 2001, p. 23).

أما عالم النفس البريطاني فريدريك بارتلت (Bartlett) فقد كَتَبَ كتابه "**التذكر**" (**Remembering**) في العام 1932 ومن خلالِهِ رَفَض وجهة نظر إبنغهاوس حول التذكر والنسيان والتي كانت شائعة حينها وقال إنه لا يمكن دراسة الذاكرة من خلال مقاطع عديمة المعنى وأنه لا بد من دراستها تحت ظروف طبيعية وباستخدام مفاهيم ذات معنى كي نحصل على نتائج مفيدة وجوهرية. ومن خلال دراسته للذاكرة طلب بارتلت من مفحوصيه أن يقرأوا قصة ما ثم يحاولوا استرجاع (تذكر) ما يستطيعون منها. ووجد أنه عندما يسترجع الفرد القصة فإنه يسترجعها بناءً على ما لديه من سكيمات (Schemata) أي أنه يحاول إيجاد علاقة ذات معنى ليربط بين خبراته السابقة والمادة الجديدة (Solso, 2001, pp: 17-18).

وفي تلك الحقبة كانت النظرية السلوكية قد أحكمت سيطرتها على مدارس علم النفس بشكل عام، ومن المعلوم أن السلوكية ركّزت على دراسة الاستجابات الظاهرة للمثيرات وقد اغفلت تماما بل واستهزأت من دراسة العمليات المعرفية كالتفكير والتخيل والذاكرة (Douville, et al., 2002).

ومع ستينيات القرن الماضي عاد الاهتمام تدريجياً إلى علم النفس المعرفي وإلى دراسات العمليات العقلية كالانتباه والتخيل والإدراك والذاكرة. وبرزت على إثر ذلك العديد من نظريات

الذاكرة والتي سنذكر منها، بشيء من التفصيل، نظريتن اثنتين لعلاقتهما بموضوع مساعدات التذكر بشكل أكبر. وهاتان النظريتان هما: نظرية الترميز المزدوج ونظرية عمق مستويات المعالجة.

نظرية الترميز المزدوج (Dual Coding Theory):

لقد قام بافيو (Pavio) في العام 1971 بصياغة نظريته في الذاكرة والتي أسماها نظرية الترميز المزدوج. وكان هدفه من صياغة هذه النظرية شرح التأثيرات الإيجابية لاستخدام مساعدات التذكر والتي لاحظها هو وغيره من الباحثين. مع أن تطبيقات نظريته فيما بعد تجاوزت موضوع مساعدات التذكر إلى موضوعات عديدة في علم النفس المعرفي (Thomas, 2008).

يرى بافيو أنّ الفَرد يخزِّن الخبرة في الذاكرة طويلة المدى من خلال نظامين مختلفين من الترميز: الترميز اللفظي (يعتمد على الكلمات والجُمَل) والترميز الصّوَري (يعتمد على التصوّر العقلي).

والمقصود بالترميز اللفظي هو معالجة وتمثيل المعلومات اللفظية أي الكلمات والجمل، أما الترميز الصُّوري فهو تمثيل المعلومات من خلال صورة متخيلة في الدماغ. ويرى أن هذين النظامين مترابطان معا على نحو كبير بحيث إن الفرد يستطيع إنتاج لفظة لصورة أو إنتاج صورة للفظ (قطامي وقطامي، 2000، ص. 309).

فمثلا إذا رأى الفرد صورة شجرة فهو يتذكر لفظة شجرة أو إذا رأى كلمة شجرة فهو يتخيل صورة ذهنية للشجرة، وبحسب بافيو فإن النظامين من الترميز يعملان معاً، أي أنه إذا أراد الفرد

ذِكر كلمة شجرة مثلا فقد يسترجعها من الرمز اللفظي أو من الرمز الصّوري، وأن احتمال استرجاع الكلمة يزيد إذا ما تم ترميزها بالنظامين معاً (Johnson, 1978).

وهذا يدل على أنه ينبغي تقديم تعليمات للطلبة عن كيفية تشكيل صور ذهنية للمعلومات المُراد تذكّرها وذلك من شأنه تسهيل عملية التذكر والاسترجاع؛ ويذكر بافيو (Pavio, 1971) أن ترميز الكلمات، وخاصة المجردة منها، على شكل صور ذهنية من شأنه أن يُسهّل عملية التذكر بشكل كبير. وهذا الجزء من النظرية بشكل خاص يسهم في تكوين الأساس النظري لاستراتيجيات مساعدات التذكر.

نظرية عمق مستويات المعالجة (Depth of Levels of Processing Theory):

قام كريك ولوكهارت (Craik & Lockhart, 1972) بتقديم نظرية بديلة للذاكرة وفي هذه النظرية اقترح الباحثان وجود مستويات مختلفة لمعالجة المعلومات. وبحسب كريك ولوكهارت هنالك مستويان لمعالجة المعلومات. المستوى الأول وقد أسمياه المراجعة للاحتفاظ بالمعلومات (Maintenance Rehearsal)، والثاني المراجعة بإسهاب (Elaborate Rehearsal).

المراجعة للاحتفاظ بالمعلومات هي معالجة سطحية وضحلة للمعلومة مثل شكل الكلمة أو نبرة الصوت او اللغة التي يتكلم بها الفرد. أما المراجعة بإسهاب فهي معالجة معمقة للمعلومة مثل فهم محتوى النص أو فحوى الكلام وما هو المقصود فعلا بما يقرأه الفرد أو يسمعه. وكنتيجة لذلك فإن المعلومة التي يتم ترميزها من خلال تكوين صورة ذهنية (أي استخدام المستوى الأعمق للمعالجة) من شأنه أن يجعل المعلومة قابلة للحفظ والاسترجاع بفعاليّة أكبر (Sadoski, 1985).

تعتمد معظم استراتيجيات مساعدات التذكر على استخدام الصّور اللفظية والصّور الذهنية ثم الربط بينهما. وأظهرت العديد من الدراسات أن استراتيجية الكلمة المفتاحية، إحدى استراتيجيات مساعدات التذكر، تفوق العديد من الأساليب الأخرى لتدريس مفردات لغة اجنبية (Cohen, 1994; Meara, 1980, qtd in Nielsen, n.d.). وتتطلب هذه الاستراتيجيات، كما سنرى لاحقا، مستويات أعمق من المعالجة، حيث يطلب من الطلبة النظر إلى صورة ما ثم ربطها بالكلمة المراد تذكرها ولا يتم الاكتفاء بمستويات سطحية من المعالجة.

2- مساعدات التذكر:

لقد قدّم الباحثون والعلماء العديد من التعريفات لمفهوم مُساعدات التذكر فمثلاً يعرِّفها سولسو (Solso, 2001) بأنها مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات التي تساعد الفرد على تنظيم المعلومات وتخزينها ثم استدعائها لاحقاً على نحوٍ فعال. أما ييتيس (Yates, 1966) فتُعرفها بأنها مجموعة من المبادئ والتقنيات المستخدمة من أجل تنظيم المعلومات في الذاكرة وتحسين عملية استدعائها وكذلك تسهم في عملية ربط الأفكار ببعضها وفي اختراع أفكار جديدة. وكذلك يعتبر قطامي وقطامي (1998) أن مساعدات التذكر عبارة عن "أدوات تسهّل عمليات الحفظ والتذكر والاستيعاب، وتجدد الأساليب التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات والخبرات وتنقله من الروتين إلى استعمال طرائق مثيرة ومغرية للتذكر."

وتَعتمِد معظم استراتيجيات مساعدات التذكر على التصور (التخيل) العقلي حيث يلجأ الفرد إلى تخيل نوع من الارتباط بين المعلومات المراد حفظها واسترجاعها (Ashcraft, 1989؛ في الزغول والزغول، 2007، ص. 191).

وبناء على ما سبق يَعتبِر الباحث أن استخدام مساعدات التذكر هو عبارة عن استخدام أساليب واستراتيجيات مبنيّة على الربط والتصور العقلي من أجل تخزين المعلومات بصورة منتظمة في الذاكرة مما يسهّل ويسرّع عملية استدعائها عند الحاجة إليها.

افتراضات استراتيجيات مساعدات التذكر:

يَستند استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر إلى افتراضات عدة ذكرها العلماء والباحثون وفيما يلي أهم هذه الافتراضات: (Bolich & McLaughlin, 2001؛ قطامي وقطامي، 1998، ص. 185)

1- إن عملية التذكر تعتمد على ربط المعلومات الجديدة بمعلومات أو صور مألوفة لدى المتعلم.

2- إدراك المعنى يحسّن عملية تذكر المعلومات الجديدة.

3- يُعتبر الإنتباه إلى الأمور التي يُراد تذكرها عاملاً مهماً في عملية التذكر.

4- استخدام الطلبة لاستراتيجيات مساعدات التذكر يحسّن عملية التذكر لديهم بالمقارنة مع الطلبة الذين لا يستخدمون هذه الإستراتيجيات، وذلك لأنهم يستخدمون مستويات أعمق من المعالجة (Deep Levels of Processing).

5- يتم تذكر الأشياء بصورة أفضل عندما تستخدم قنوات الإحساس المتعددة من أجل هذا الغرض (السمع، البصر، الشم، اللمس أو التذوق.)

6- إن عملية الترميز السمعي تسبق عملية الترميز بحسب المعاني خلال عملية النمو، لذا فالإعتماد على الترميز السمعي يساعد في فهم المعاني مما يسهم في تحسين عملية التذكر.

7- الكلمات ذات المعنى الملموس تكون أسهل للحفظ والتذكر من الكلمات ذات المعنى المجرد.

8- إن الترميز المزدوج للمعلومات (Dual Coding) يزيد من احتمال تذكرها إما لفظيا أو سمعيا.

فاعلية استراتيجيات مساعدات التذكر وأهميتها:

لقد أظهرت العديد من الدراسات مدى فاعلية استراتيجيات مساعدات التذكر في مجالات تربوية عديدة. فهذا ريتشموند وزملاؤه (Richmond, Cummings, and Klapp, 2008) يذكرون بأن مساعدات التذكر أظهرت فاعليتها في مجال تدريس العلوم، والقراءة من أجل الفهم، وتدريس اللغة الإنجليزية. كما يُورِد ماستروبييري وسكراجز (Mastropieri & Scruggs, 1991) في كتابهما '**تدريس الطلبة أساليب التذكر**' (***Teaching Students Ways to Remember***) أنه من خلال أبحاثهما العديدة في موضوع مساعدات التذكر وَجَدا أن الطلبة الذين يستخدمون مساعدات التذكر كانوا يتفوّقون على نُظرائِهم من المجموعات الضابطة، وأن معدل علامات الطلبة كان يرتفع أحياناً من مقبول إلى جيد جداً عندما يستخدمون استراتيجيات مساعدات التذكر؛ وكذلك يذكران أن التدريس

من خلال استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر يحسّن اتجاهات الطلبة نحو التعلم ويزيد من قدراتهم على التواصل الإجتماعي (Mastropieri & Scruggs, 1991, p. 4).

ويظهر عدد من الباحثين مدى فاعلية هذه الإستراتيجيات مثل استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية لتعلم لغة أجنبية (Atkinson, 1975) واستخدام مساعدات التذكر في التدريس الصفي (Levin, 1993) والتأثير طويل المدى لهذه الاستراتيجيات في القدرة على التذكر (Wang & Thomas, 2000).

وتأتي أهمية استخدام هذه الإستراتيجيات من حيث إأنها تساعد الأفراد على تنشيط ذاكرتهم مما يساعدهم في تعلم أمور عديدة ومما يجعل عملية التعلم أكثر متعة وإثارة الأمر الذي ينشده الأهل والتربويون على حد سواء.

ومن فوائد استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر كذلك أنها: (قطامي وقطامي، 1993، ص. 47؛ Mastropieri & Scruggs, 1989)

- تُساعد المتعلم على استخدام إمكاناته وقدراته الخاصة به لترميز وتنظيم المعرفة.
- تَجعل المتعلم يستخدم طرائقً مختلفة وجديدة في نقل المعرفة من خبرة مؤقّتة إلى خبرة طويلة الأمد.
- تزيد من حيوية المتعلم في تنظيمه للخبرات التي يتعامل معها.
- وكذلك من شأن استخدام مساعدات التذكر أن يحسّن الإتجاهات نحو الجدية ويزيد من التفاعل الإجتماعي في غرفة الصف، وأن ينمي عمليات الفهم والاستيعاب فضلاً عن تحسين عملية التذكر والاسترجاع.

لمحة تاريخية عن الذاكرة ومساعدات التذكر:

يُلاحظ من يُراجع الأدب السابق ذا الصلة بِمساعدات التذكّر أن موضوع الذاكرة وأساليب تنشيطها قد شغل العلماء والباحثين منذ أقدم العصور. فتعود جذور هذا العلم إلى اليونانيين القدماء ويعيده البعض إلى ما قبل ذلك، أي إلى عهد المصريين القدماء، إلا أنه ليس من دليل موثق يؤكد هذا الأمر، كما لم تصلنا أي كتابات عن استخدام المصريين القدماء لمساعدات التذكر (Yates, 1966).

أما أرسطو فقد كتب مقالته الشهيرة عن موضوع الذاكرة والتذكر في العام (350 ق.م.) وكذلك تطرق فلاسفة اليونان والرّومان القدامى إلى موضوع الذاكرة وربطوه بموضوع التصور العقلي (Higbee, 1979). وبما أن فن الخطابة، في ذلك العصر، كان يتطلب قدراً عالياً من القدرة على التذكر، اعتمد محترفو هذا الفن كلياً على نموذج أرسطو للتذكر (Wittrock, 1988). وكان يعتمد هذا النموذج على وضع النقاط الأساسية في الخطبة بترتيب معين ثم ربط كل نقطة بصورة معينة موجودة في الذاكرة بحيث يسهل استرجاع هذه النقاط خلال الخطبة.

وبَقِيَ هذا النموذج قيد الاستخدام خلال القرون الوسطى فهذا توما الإيقويني كان يُعلّم أسلوب التذكر بالإعتماد على التصور العقلي وكان يعتبره جزءاً من الوعي وكان ينصح باستخدامه كي يحسّن الفرد من تقواه ويزيد في فضائله، أما على المستوى التربوي فكان هذا الأسلوب يعتبر بمثابة الطريق لتذكر المعلومات عن الكون ومن ثم الطريق إلى الجنة (Carruthers & Ziolkowske, 2002).

وكذلك في القرون الوسطى، وقبل اختراع الطباعة وتَوفُّر المطبوعات بكثرة، كان لا بُدّ من الإعتماد الكبير على الذاكرة وعلى مساعدات التذكر وعلى تدريسها في المدارس والأديرة، وكان يتم تدريسها للنُّخبة مما يساعدهم على حفظ كمٍّ هائل من المعلومات، وكان يتم ذلك من خلال تقسيم النص إلى أجزاء صغيرة وربط كل جزء برابط معين. وهذا الرابط قد يتم برسم صورة على الهامش بالقرب من كل مقطع أو بتلوين الصفحات لكي يميزوا بينها (Ratner, 2000).

وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين أُجريَت بعض الأبحاث والدراسات حول موضوع مساعدات التذكر (Higbee, 1979)، إلا أن انتشار المدرسة السلوكية والتي كانت تَعتبر الدماغ صندوقاً أسودَ ولا تُؤمن بالبحث إلا في ما هو ملموس ويمكن قياسه، مع انتشار هذا الفكر السلوكي تم كبت وتهميش الدراسات التي تتطرق إلى العمليات العقلية ومنها مساعدات التذكر والذاكرة. كما تم اعتبار دراسات كهذه "بدائية وغير منطقية" (Spiedel and Troy, 1985 qtd in Douville, et al., 2002).

وفي الستينيّات من القرن الماضي ومع انتشار النظرية المعرفية عاد الإهتمام إلى موضوع الذاكرة ومساعدات التذكر وأجريت بعض الأبحاث في هذا المضمار في منتصف الستينيات (منذ عام 1965) ومعظم الأبحاث في مساعدات التذكر تم إجراؤها منذ منتصف السبعينيات للقرن الماضي (Higbee, 1979).

فمنذ العام 1975 حين أجرى أتكنستون وروف دراستهما التي تبحث في استخدام الكلمات المفتاحية (إحدى استراتيجيات مساعدات التذكر) في تعليم اللغة الروسية (Atkinson & Raugh,

1975)، منذ ذلك الحين حَظِيَت مساعدات التذكر باهتمام العديد من علماء النفس التربويين والباحثين في هذا المضمار.

ويَنصبّ هذا الإهتمام على تحليل مكوّنات مساعدات التذكر وعلى مدى فاعليتها التربوية. وركزت معظم هذه الدراسات على الاسترجاع والاستيعاب وتعلم مفردات لغة اجنبية والتحصيل (Hauser, nd.) ولاحظ الباحث ندرة أو غياب الدراسات التي تتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية (سيأتي تفصيله في الدراسات السابقة ذات الصلة).

أنواع مساعدات التذكر:

تعتمد استراتيجيات مساعدات التذكر على استخدام الصور اللفظية بالإضافة إلى الصور الذهنية من أجل ربط المعلومة المطلوب تذكرها بمعلومات موجودة في الذاكرة (أي تم تعلّمها سابقاً). ويَعتقد علماءُ النفسِ التربويّون أن استخدام مساعدات التذكر يُحسّن عملية التذكر لأنه يستخدم الترميز المزدوج للمعلومة ويتضمن تخزين المتعلم للخبرة تخزيناً مرئياً ولفظياً وكذلك لأنه يجعل الطلبة يستخدمون مستويات أعمق من المعالجة (قطامي وقطامي، 1998، ص ص: 171-172). ومن أشهر أنواع مساعدات التذكر ما يلي:

أ- استراتيجية المواقع (Method of Loci):

تعتبر هذه الإستراتيجية أقدم استراتيجيات مساعدات التذكر ويتم استخدامها منذ أن استخدمها اليونانيون القدامى أي منذ ما يقارب 2500 عام. وكلمة Loci باليونانية هي جمع كلمة Locus

والتي تعني مكاناً أو موقعاً. وتتكوّن هذه الإستراتيجية من ثلاث خطوات (Yates, 1966; Solso, 2001 p. 171):

- **الخطوة الأولى:** ينبغي على المتعلم أن يجتهد كي يحفظ في ذاكرته سلسلة من المواقع التي تتعاقب مكانياً والتي يَعرفها المتعلم جيداً وقد تكون هذه المواقع داخل المنزل أو خارجه كالطريق إلى العمل أو المدرسة أو السوق ويجب أن تكون هذه المواقع سهلة التذكر مثل غاز، براد، كمبيوتر، هاتف، ... (داخل المنزل) أو موقف حافلات، إشارة ضوئية، بقالة الحي...(خارج المنزل).
- **الخطوة الثانية:** هنا يحول المتعلم الأشياء المطلوب حفظها إلى صور وتمثيلات عقلية وقد تَكون هذه الأشياء لائحة بأشياء مطلوب إحضارها من السوق أو نقاط أساسية في محاضرة أو خطبة يستمع إليها أو حتى النقاط الأساسية في محاضرة أو خطبة ينبغي عليه إلقاؤها.
- **الخطوة الثالثة:** على المتعلم إيجاد روابط ذهنية بين التخيلات العقلية المذكورة في الخطوة الثانية أعلاه والمواقع التي يحفظها جيداً (الخطوة الأولى)، وعندما يريد تذكر الأشياء المطلوب تذكرها يقوم المتعلم برحلة عقلية على المواقع التي يحفظها ويذكر ما تم ربطه بكل موقع دون عناء كبير.

ب- **إستراتيجية الكلمة اللاقطة (Pegword Method):**

تعتبر هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات الإيقاعية (Rhyming) التي يسهل حفظها ومن ثم ربطها بما يراد تذكره. وتتضمن هذه الإستراتيجية مرحلتين:

في المرحلة الأولى يتم تعلم عشرة أزواج أو أكثر من الكلمات والأرقام المتناغمة مع بعضها بعضا حيث يَسهُل حفظها، كما في المثال التالي في اللغة الإنجليزية، one is a bun, two is a shoe, three is a tree, four is a door, five is a hive, etc…

كذلك في اللغة العربية ممكن أن نعلم الطالب أغنية على نسق ما تم ذكره أعلاه مثل:

واحد هو القائد، إثنان في الميدان، ثلاثة في الثلاجة، أربعة أسروا الضبعة، خمسة هي الخسة وهكذا...

وفي المرحلة الثانية يقوم المتعلم بربط الأشياء المُراد تذكرها بالكلمات التي أصبحت راسخة في ذاكرته فمثلاً إن أراد تذكر حليب، بندورة، بطيخ فيتخيل صورة لقائد يشرب الحليب كي يبقى قوياً ثم صورة ذهنية أخرى لحبتين من البندورة وافقتين في ميدان وتحملان السلاح رُبّما، وفي الثالثة يتخيل صورة لثلاجة مفتوحة وفيها بطيخة كبيرة جداً بحيث لا يمكن إغلاقها وهكذا... ولابد أن يكون هناك تفاعل ما بين الشيء المراد تذكره والكلمة اللاقطة وليس من الضروري أن يكون هذا التفاعل حقيقياً بل يمكن (وربّما من الأفضل) أن يكون هزليا (Mastropieri & Scruggs, 1991؛ السجدي، 1988 ، ص. 70).

ج- استراتيجية السلسلة (Chain Method):

ويسميها البعض طريقة الربط (Link Method) ويتم من خلالها تدريب المتعلم على إبداع روابط حسية وبصرية بين الكلمات أو الفقرات المُراد تذكرها، فإن الروابط من شأنها أن تساعد المتعلم على تذكُّر واستدعاء تلك الكلمات أو الفقرات. فمثلاً إذا أراد المتعلّم أن يتذكر الخمس

كلمات التالية: سجادة، ورقة، قنينة، سرير، وسمكة، باستطاعته أن يتخيل بذهنه صورة سجادة مصنوعة من الورق ويتخيل نفسه وهو يمشي عليها وهي تصدر صوتاً كصوت الورق، في الصورة الثانية يحتاج إلى ربط الورقة بالقنينة فقد يتخيل قنينة ويتم سكب الأوراق منها بدلاً من السائل، والصورة الثالثة قد تكون لشخص ينام في سرير على شكل قنينة وهكذا مع مرور الوقت وبذل الجهد العقلي من أجل إبداع هذه الصور سيتعمق وعي الذاكرة بهذه الكلمات لأنه تم التفكير بها بعمق (قطامي وقطامي، 1998، ص ص: 176-177).

د- إستراتيجية التصور (Imagery):

لقد أظهرت نتائج الدراسات النظرية التي قام بها بافيو (Pavio, 1971) والدراسات التطبيقية التي قام بها باور (Bower, 1972, qtd in Atkinson and Rough, 1974) أنه عندما يُطلب من المتعلم أن يتخيل صورة ذهنية لمادة ما، فإن عملية الإسترجاع تكون سهلة وسريعة بشكل أكبر من استخدام الطرائق الاعتيادية.

تُستخدم هذه الاستراتيجية بشكل أكبر مع طلبة المرحلة الأساسية وتأخذ أشكالاً عدة وأحد أشهر هذه الأشكال هي أن يَطلُب المدرس من الطلبة إلقاء رؤوسهم على المقاعد والحلم بالقصة التي سمعوها أو قرأوها (قطامي وقطامي، 1998، ص. 175) ويُطلب إليهم إضافة بعض الخيالات بحيث يشعرون أنهم جزء من القصة إن أمكن، ثم يطلب إليهم التحدث عن تجربتهم أمام زملائهم. ولهذه الإستراتيجية فوائد تربوية مهمة فهي بحسب هيرمان وزملائه (Herman

et al, 1993 في العبادي، 2004) تساعد أيضاً على الإبداع وعلى استخدام مستويات متقدمة من العمليات العقلية.

هــ- استراتيجية الكلمة المفتاحية (Keyword Method):

تُستَخدم هذه الإستراتيجية خاصّة عند تعلم مفردات جديدة بِلُغة أجنبية. وتقوم على إنشاء روابط بين الكلمة المُراد تعلمها وكلمة أخرى تشبهها في اللفظ وتكون مألوفة لدى المتعلم. وبذلك تُعتبر هذه الطريقة إحدى تطبيقات التصور العقلي والترميز المزدوج للكلمات. لقد ابتكر هذه الطريقة اتكنسون وروف في دراستهم الشهيرة (Atkinson & Rough, 1975). ولقد أظهرت دراسة لاحقة لأتكنسون (Atkinson, 1981 في قطامي وقطامي، 1988، ص. 180) أن فاعلية هذه الاستراتيجية تصل إلى ما نسبته 50% من الزيادة في التعلم والتحسن بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية. وتقوم هذه الاستراتيجية على خطوتين أساسيتين:

الأولى: وهي مرحلة الرابط السمعي حيث يتم إعطاء المتعلم "كلمة مفتاحية" (Keyword) تشبه لفظيا وسمعيا الكلمة المراد تعلّمها. ومن الأفضل أن تكون هذه الكلمة محسوسة أو ممكنة التجسيد كما ينبغي أن يكون لدى المتعلّم القدرة على تصور "الكلمة المفتاحية" هذه في حالة تفاعُل مع الكلمة المراد تعلمها.

وفي الخطوة الثانية: يقوم المتعلم بتكوين صورة ذهنية تربط الكلمة المفتاحية بالكلمة المراد تعلمها بشكل يُظهر التفاعل بينهما. وعندما يريد المتعلم استرجاع الكلمة فإنه يذكر الصورة الذهنية مما

يساعده على تذكر تعريف الكلمة المراد تعلمها (Atkinson, 1975; Levin, 1981). (أنظر الأمثلة والتطبيقات في البرنامج التعليمي-التعلمي الذي أعده الباحث في الملحق رقم 1).

و- إستراتيجية الحروف الاستهلالية (First Letter Mnemonics):

تُستخدم هذه الاستراتيجية عندما يكون المتعلم على دراية نسبية بالمعلومات وهو بحاجة إلى أمور تذكره بها أو بترتيبها. تأخذ عادة هذه الاستراتيجية شكل المختصرات أي أن المتعلم قد يشكل كلمة أو عبارة من الحروف الأولى لمجموعة من الكلمات، وقد تكون هذه الكلمات أسماء لأماكن أو اشخاص أو مبادئ يريد تذكرها (Mastropieri & Scruggs, 1991, p. 31). ففي لبنان مثلا يتعلم الطلبة في المرحلة الأساسية عبارة تذكرهم بأسماء الجبال في سلسلة جبال لبنان الغربية وبالترتيب من الجنوب إلى الشمال. هذه الكلمة هي:"عرت بك صمَمَع"؛ ومع أن هذه العبارة لا معنى قائم بذاتها لها، ولكنها تستقر في أذهان الطلبة إلى أجل بعيد، وربما مدى الحياة، وكل حرف من حروف هذه العبارة يعبّر عن أحد الجبال في السلسلة، فالعين مثلا تعبر عن جبل عامل والراء الريحان والتاء تومات نيحا والباء الباروك والصاد صنين وهكذا...

وهناك تطبيق آخر لهذه الاستراتيجية ولكنه على عكس المختصرات ويدعى بالإنجليزية أكروستكس (Acrostics)، وفيه يقدَّم للمتعلِّم جملة معينة لاستخلاص الحروف الأوائل من كلماتها. والمراد تذكره هنا هو الحروف الأولى من كل كلمة في هذه الجملة(Mastropieri & Scruggs, 1991, p. 32)، فمثلا من أجل أن يتعلم الفرد تهجئة كلمة (Geography) باللغة الإنجليزية قد يتذكر بصورة أسهل هذه الجملة: **G**eorge's **E**lderly **O**ld **G**randfather **R**ode **A** **P**ony

Home **Y**esterday، فإن الحروف الأولى من كلمات هذه الجملة تشكل كلمة (Geography) باللغة الإنجليزية. وفي اللغة العربية وبالتحديد في علم التجويد يتم تعليم الطلبة الجملة (بيت الشعر) التالي: "صِف ذا ثنا كم جاد شخصٌ قَد سَما دُم طيِّبا زِد في تقى ضع ظالما" وتُشكِّل الحروف الأولى من كلمات هذه الجملة مجموعة الحروف التي ينطبق عليها حكم الإخفاء في علم التجويد.

وتقوم مساعدات التذكر هذه على ربط المعلومات أو المفردات المراد تذكرها بمعلومات أو مفردات تم حفظها وتخزينها في الذاكرة سابقاً من خلال استخدام صوراً ذهنية لتحقيق هذا الهدف. وكذلك تقوم على الربط بين حروف كلمة تصعب تهجئتها مثلاً بالحروف الأولى من كلمات جملة يتم حفظها في الذاكرة. وتأتي أهمية إستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر من حيث تنشيط الذاكرة لدى المتعلم ومساعدته على تنظيم المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها مما يؤدي إلى تحسين تحصيله وبالتالي قد يساعد في تنمية دافعيته للتعلم، وفي الزيادة من قدرته على توليد الأفكار، وتحسين اتجاهاته نحو المدرسة الأمر الذي قد يسهم في تحسين مهاراته في التواصل الإجتماعي.

3- توليد الأفكار:

إن القدرة على توليد الأفكار أمر مهم جدًا من الناحية التربوية خاصة في أيامنا هذه، حيث لم تَعُد أساليب التلقين والمحاضرة الاعتيادية تُجدي نفعا، إذا ما نظر المرء إلى تعدّد مصادر المعرفة وإلى الكمِّ الهائل من المعلومات التي تزداد يوماً بعد يوم، فإنّه يدرك جدوى الاهتمام بموضوع توليد الأفكار لكي تواكب أمتنا ركب الحضارة والتطور ولا تبقى تَلوك المعلومات القديمة وتكرّرها.

يعرّف ديبونو (DeBono) الفكرة بأنها شيء يُتصوّر من خلال العقل وأن الأفكار هي طرق مادية لتطبيق المفاهيم ولا بد للفكرة أن تكون محدّدة وأن توضع موضع الممارسة (نوفل، 2004، ص. 30).

تُعتبر الطلاقة من المكوّنات الأساسية للتفكير الإبداعي، الأمر الذي تركز عليه المناهج التدريسية الحديثة. والطلاقة يتم تعريفها بأنها قدرة الفرد على توليد الأفكار من خلال التعبير عنها بالكلمات (Isaksen & Puccio, 1988). كما يُعَرّف جروان (2009، ص. 77) الطلاقة بأنها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات أو الأفكار ... والسرعة والسهولة في توليدها.

ويَرى دُوغُوش، وبولوس، ورولاند، ويانغ (Dugosh, Paulus, Roland, & Yang, 2000) أن توليد الأفكار هو عبارة عن عملية بناء مرتكزة على استدعاء المعلومات التي كان قد تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى. وتُشكِّل نظرية التعلم التوليدي الأساس النظري لمفهوم توليد الأفكار.

نظرية التعلم التوليدي (Generative Learning Theory) :

تُعتبر نظرية التعلّم التوليدي لميرلين ويتروك (Merlin Wittrock) بمثابة الأساس النظري لعملية توليد الأفكار. لقد اعتبر ويتروك مساعدات التذكر (mnemonics) واحدة من استراتيجيات التعلم التوليدي (Wittrock, 1991) وخلال بلوَرتِه لنظريته في التعلم التوليدي كان مهتماً بقُدرة المتعلمين على بناء المعنى (الفهم) من خلال استخدام التصور العقلي (Imagery). واعتبر أنّ الصورة تمتلك خاصية تفاعلية كبيرة وهي القدرة على إظهار الارتباطات والعلاقات بين الأجزاء

المختلفة المراد تعلمها. كما اقترح على المدرّسين مساعدة الطلبة في بناء هذه التصورات كأسلوب لتحسين عملية الذاكرة والفهم (Wittrock, 1991).

يرى ويتروك أن جوهر النموذج التوليدي للتعلم هو أن العقل ليس مجرد مستهلك سلبي للمعلومات، بل هو ناشط في بناء التفسيرات والارتباطات والخروج باستنتاجات بناء على المعلومات الموجودة أمامه، فالتعلم إذاً بحاجة إلى عمل العقل أي إلى التفكير (Wittrock, 1991).

وأهم ما يُقدّمه النموذج التوليدي هو أن الفهم يعتمد بشكل مباشر على قدرة الطلبة على توليد الأفكار التي تشكل روابطَ بين أجزاء المادة التي هم في صدد تعلمها وبين هذه الأجزاء ومعلوماتهم وخبراتهم السابقة المخزنة في الذاكرة لديهم (Wittrock & Alesandrini, 1990).

مكوّنات نظرية التعلم التوليدي:

في دراسة أجراها ويتروك (Wittrock, 1991) صرح أن الأبحاث التي تم إجراؤها منذ العام 1974 وحتى العام 1990 أظهرت أن نجاح عمليات التعلم التوليدي يرتكز على أربعة عوامل وهي: المعرفة والإدراك، الدافعية، الانتباه، والتوليد.

1- المعرفة والإدراك (Knowledge & Perceptions):

إن إدراك الطلبة لدورهم في العملية التعليمية التعلمية أمر ضروري وحاسم في إنجاح هذه العملية وفي زيادة تحصيل الطلبة (Wittrock, 1991)، وينبغي على المدرّسين أن يزيدوا من وعي

الطلبة بأهمية تفعيل دَورهم (دَور الطلبة) في هذه العملية وأن ربط المعلومات المُراد تعلّمها بالمعرفة والخبرات السابقة لديهم يسهم في توليد روابط تساعدهم على الفهم بصورة أفضل.

2- الدافعية (Motivation):

يُركز ويتروك هنا على نوع "خاص ومميز من دافعية الطلبة" من حيث تركيزهم على تحمل المسؤولية وأخذ زمام المبادرة لكونهم ناشطين فعليين في عملية التعلم. وبناءً عليه تكون لديهم القدرة على توليد المعاني مما يتعلمونه والأهم من ذلك أنهم يَعزون نجاحهم إلى الجهد الذي بذلوه ولمشاركتهم الفعالة في عملية التعلم.

وإذا ما شعر المدرس أن الطلبة يعزون الفشل، في حال حدوثه، إلى أمور خارجية فعليه يعطي الطلبة وظائف أسهل بحيث يكون بمقدورهم فهمها والتعامل معها.

3- الانتباه (Attention):

يستطيع المدرس جذب انتباه طلبته من خلال طرح الأسئلة لتوجيه الانتباه إلى جزء معين من النص مثلا. وكذلك الإطراء يلعب دورا مهما في توجيه انتباه الطلبة نحو الأهداف والمقاصد التي يريدها المدرّس. وبشكل خاص يركز ويتروك على الأسئلة المعرفية المتقدمة التي تجعل الطلبة يتفاعلون مع المدرس ويركزون انتباههم لفهم المعاني المطلوب منهم فهمها.

ويضيف ويتروك أنه عندما يتم توجيه الانتباه الإرادي للطلبة إلى فهم المعاني وتوليد الروابط بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة فهذا من شأنه أن يثير فضول الطلبة نحو التعلم ويزيد من دافعيتهم.

4- التوليد (Generation):

يعتبر التوليد الهدف الأساسي لنموذج التعلم التوليدي؛ ويجب تعليم الطلبة وتدريبهم على ابتكار نماذج جديدة أو استخدام نماذج وتفسيرات قديمة من أجل تنظيم المعلومات وجعلها أكثر تماسكا بحيث تصبح ذات معنى بالنسبة إليهم. يتضمن التوليد ربط الأفكار المطروحة في غرفة الصف بخبرات الطالب ومعارفه السابقة. ولقد أظهرت الدراسات مدى فاعلية استراتيجيات التعليم التوليدي في زيادة فهم الطلبة للمادة التي يقرأونها. كما وجد بعض الباحثين (Doctorow, Wittrock, and Marks, 1978) أن قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات وعلى الاستيعاب تزداد بشكل كبير عند استخدام بعض استراتيجيات التعلم التوليدي مثل تلخيص الفقرات وإعطائها عناوين.

ويذكر ويتروك (Wittrock, 1991) أن العديد من الدراسات تم إجراؤها منذ العام 1974 حول التعلم التوليدي وتنوعت هذه الدراسات على طلبة التعليم الأساسي والثانوي في مدارس خاصة وأخرى عامة وأظهرت العديد من هذه الدراسات فاعلية التعلم التوليدي (Wittrock, 1990). وتشتمل إجراءات التعلم التوليدي على سبيل المثال لا الحصر على ما يلي، ابتكار: العناوين للفقرات، الأسئلة حول النص، أهداف النص، التلخيص، الخرائط المفاهيمية، الجداول، مساعدات التذكر، إعطاء أمثلة تطبيقية، وتحديد الفكرة الأساسية لكل فقرة.

إن استخدام أساليب التعلم التوليدي وبشكل خاص استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر من شأنه أن يزيد من مخزون الطلبة المعرفي من حيث قدرتهم على الإحتفاظ بأكبر عدد ممكن من المفردات والمصطلحات باللغة الإنجليزية مما قد يسهم في قدرتهم على بناء جمل متنوعة وبالتالي على توليد أفكار جديدة.

4- الدافعية للتعلم:

على الرغم من أن الدراسات في مجال مساعدات التذكر أظهرت العديد من الفوائد التربوية لهذه الاستراتيجيات من حيث الاحتفاظ والفهم والاسترجاع إلا أن الباحث في هذا المجال يلاحظ قلة الدراسات التي تبحث في تأثير مساعدات التذكر في الدافعية للتعلم. ولا شك أن موضوع الدافعية للتعلم بذاته نال حيزا كبيرا من البحث والدراسة. ولأهمية موضوع الدافعية في العملية التربوية قام العديد من الباحثين، على اختلاف توجهاتهم الفكرية والنظرية، بدراسة هذا الموضوع لمحاولة توضيحه وفهمه بصورة أفضل.

تشير الدافعية للتعلم إلى رغبة الطالب في المشاركة في العملية التعليمية وإلى الأسباب الكامنة وراء رغبته في المشاركة أو عدم رغبته فيها. وتُنبِّه سليم (2003، ص. 467) إلى أن الدافعية "كلمة تستخدم للتعبير عن إحدى عشرة مجموعة من العوامل ... المؤثرة في السلوك". فالدافعية مفهوم مركب يشمل مفاهيم الإثارة والتنشيط والحافز والهدف والباعث إلا أن الدافعية هي المفهوم الأشمل (الشمايلة، 2006، ص. 30).

يرى بروفي (Brophy, 1987) أن الدافعية للتعلم يتم اكتسابها من خلال الخبرة العامة ولكن يتم تفعيلها وصقلها من خلال النمذجة، والتوقعات، والتفاعل الاجتماعي مع الأهل والأصدقاء والمدرّسين. ولقد قدّمت قطامي (1999، ص ص: 171-172) ثلاثة تعريفات مختلفة للدافعية للتعلم كل منها ينتمي إلى خلفية نظرية معينة:

- فإن الدافعية للتعلم من وجهة النظر السلوكية هي: الحالة الداخلية أو الخارجية للمتعلم والتي تحرك سلوكه وأداءاته وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة.
- ومن وجهة النظر المعرفية: هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة.
- أما من وجهة النظر الإنسانية: فإن الدافعية للتعلم هي حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات.

وبناء على ما سبق يرى الباحث أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية ومفهوم فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة بل من خلال السلوك الظاهر، يَحثّ المتعلم ويُوجّه سلوكه نحو استغلال طاقاته للوصول إلى حالة توازن معرفي وإلى تحقيق الذات.

نظريات الدافعية:

تتعدّد النظريات التي تفسر الدافعية بتعدد الخلفيات النظرية التي تنبثق عنها، ولكن يتفق الباحثون على وجود نوعين رئيسين من الدوافع وهي الدوافع فيزيولوجية المنشأ وتسمى أحيانا الدوافع الأولية

أو الفطرية ومن الأمثلة على ذلك دافع الجوع والعطش والنعاس والتخلص من الألم. والنوع الثاني هو الدوافع النفسية أو الاجتماعية وتعرف بالدوافع الثانوية أو المكتسبة. وتنمو هذه الدوافع وتتعزز من خلال عمليات الثواب والعقاب التي تسود ثقافة مجتمع ما (قطامي وقطامي، 2000، ص. 213)، ومن الأمثلة على هذا النوع من الدوافع الحاجة إلى النجاح والزعامة، والجاه وجمع المال وغيرها.

سيتم في هذا السياق استعراض النظريات النفسية الرئيسة في تفسير الدافعية للتعلم وهي: النظرية السلوكية، النظرية المعرفية، والنظرية الإنسانية.

- **النظرية السلوكية:**

تُعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية على أساس المثير والاستجابة والتعزيز. فيرى سكنر (Skinner) مثلا أن التعزيز الإيجابي للسلوك يقود إلى احتمال تكرار السلوك المعزز. ويرى السلوكيون، وبحسب قانون الأثر لثورندايك أنه عندما يرتبط سلوك الفرد بخبرة سارة يزيد احتمال حدوث هذا السلوك مرة أخرى أما إذا ارتبط سلوك الفرد بخبرة مؤلمة فإنه سيضعف احتمال تكرار هكذا سلوك (نشواتي، 1998 ص. 281).

كما يرى السلوكيون أن الدافعية للتعلم حالة تسيطر على سلوك الفرد وتظهر على شكل استجابات مستمرّة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب (أبو جادو، 2005، ص. 296).

والدافعية عند السلوكيين تنتج عن عوامل خارجية أو ما يسمى بالتعزيز الخارجي فالعلامات مثلا أو الإطراء تعتبر بمثابة تعزيزات لإثارة الدافعية عند الطلبة.

- **النظرية المعرفية:**

لقد نشأت النظرة المعرفية في تفسير الدافعية كردة فعل على الاتجاه السلوكي. فعلى العكس من السلوكيين، يرى المعرفيون أن السلوك يتأثر بالتفكير والعمليات العقلية الداخلية وليس بالتعزيز والعقاب وحسب. ويعتبر أصحاب هذه النظرية أن الدوافع الداخلية تستثير السلوك وتوجهه نحو الأهداف المنشودة، وأن الطالب يخضع لعدة قوى تدفعه باتجاهات مختلفة ويمكن تفسير سلوكه على أنه يعيش حالة عدم توازن مما يؤدي إلى البحث عن حل لإيجاد التوازن المنشود (الغرايبة، 2006). ومن النظريات المعرفية التي نالت شهرة وانتشارا نظرية العزو (Attribution Theory) لصاحبها واينر (Weiner).

نظرية العزو:

تَعُود جذور نظرية العزو إلى عالم النفس الألماني هَايدَر (Heider) والذي اهتم بالإجابة عن سؤالين هما: ما هي الأسباب التي تفسّر وقوع الأحداث؟ ولماذا يمتلك البعض دافعية عالية في حين يمتلك آخرون دافعية متدنية؟ ولاحظ هايدر أن الفرد يمكن أن يعطي سببا خارجيا أو سببا داخليا يعزو إليه الفعل وأن سلوك الفرد في المستقبل يعتمد على نوع السبب الذي يقدمه (Heider, 1958 في الكفاوين، 2003، ص. 24) مع أن هايدر هو أول من تعرض لموضوع العلاقة بين العزو والدافعية إلا أن الاهتمام الأكبر بهذا الموضوع يرجع إلى واينر (Weiner) ، إذ إن العديد من الدراسات التي قام بها مع رفاقه قدمت الأساس التجريبي لتطوير نظرية العزو (قطامي وقطامي، 2000، ص. 219).

ولقد أشارت أبحاث واينر وغيره من المنظرين في مجال العزو السببي إلى أن معتقدات الفرد حول أسباب النجاح والفشل تعد عاملا مهمّا في فهم سلوكه المستقبلي (Brophy, 2004, p. 61). ولقد افترض واينر نموذج العزو والذي يتضمن أربعة أسباب للنجاح والفشل وهي القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ والتي يمكن توضيحها من خلال الجدول رقم (1) والذي يقسم هذه الأسباب حسب بعدين، الأول هو موقع الضبط (داخلي أم خارجي) والثاني هو إمكانية التحكم بالسبب.

الجدول (1)

مصادر الدافعية

موقع الضبط / التحكم	داخلي	خارجي
قابل للتحكم	الجهد	صعوبة المهمة
غير قابل للتحكم	القدرة	الحظ

بالنظر إلى الجدول رقم (1) نرى أن الفرد قد يعزو أسباب نجاحه أو فشله إلى أسباب داخلية أو خارجية وهذه الأسباب إما قد تكون قابلة للتحكم أو لا. فإذا عزا الفرد أسباب نجاحه مثلا إلى الجهد (داخلي وقابل للتحكم) فإننا نتوقع له النجاح مستقبلا. أما إذا عزاها إلى سبب خارجي وغير قابل للتحكم (مثل الحظّ) فلا يُتوقّع له النجاح في المستقبل.

النظرية الإنسانية:

يهتم أصحاب هذا الاتجاه في تفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم وتنتسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو الذي يفترض إمكانية تفسير الدافعية بدلالة مفاهيم السلوكيين وكذلك يركز الإنسانيون على الدوافع الداخلية كما يفعل المعرفيون (النصار، 2006؛ أبو جادو، 2005، ص. 296).

يرى ماسلو (Maslow) بناءً على الدراسات التي قام بها، أن حاجات الإنسان تتدرّج بصورة هرمية، فالحاجات الفيزيولوجية تقع في أسفل الهرم ويأتي بعدها حاجات الأمن والسلامة ومن ثم حاجات الحب والانتماء، فلا يمكن لشخص جائع مثلا ولا يشعر بالأمن أن يشغل نفسه أو يلتفت إلى حاجة الحب والانتماء. وإذا ما تم إشباع حاجة الحب والانتماء عندها قد يهتم الشخص بحاجات التقدير كالإنجاز والتميز ويأتي بعدها الحاجات المعرفية والجمالية وفي رأس الهرم نجد الحاجة إلى تحقيق الذات. والشكل رقم (1) يوضح هرمية الحاجات عند ماسلو (بني يونس، 2007، ص. 111).



الشكل رقم (1): هرم الحاجات الإنسانية لماسلو

(المصدر: بني يونس، 2007، ص. 111)

إن طلبة الصف الثامن الأساسي وكما ذكرنا سابقاً، يكون معظمهم قد دخل في بدايات مرحلة المراهقة. وتظهر بعض الدراسات أن مستوى الدافعية للتعلم يبدأ بالتدني مع دخول هذه المرحلة (Eccles & Midgley, 1989). ويمر الطالب في هذه الفترة بمرحلة تحول فيزيولوجية وسيكولوجية كبيرة ومرحلة إعادة بناء الشخصية وتكوين المفاهيم والاتجاهات نحو العديد من الأمور ومن ضمنها نحو المدرسة والتعلم. وإن استخدام مساعدات التذكر من شأنه أن ينشّط ذاكرة المتعلم ويساعده في رفع مستواه التحصيلي وبالتالي قد يؤدي إلى تنمية دافعيته للتعلم وتوجيهها بالاتجاه الصحيح.

5- التواصل الاجتماعي:

إن التواصل مع الآخرين أمر ضروري سواء للطالب أو لرجل الأعمال، للطبيب أو للمحامي، للمدير أو للعامل، للأهل أو لأبنائهم، ولكل فرد في المجتمع. وأظهرت العديد من الدراسات ان الطالب عندما يشارك من خلال الحوار والمناقشة، وطرح الأسئلة والشرح لبعض المفاهيم فإن ذلك يسهم في جعل عملية التعلم أكثر فاعلية ويساعد الطلبة على بناء المعاني في غرفة الصف (Hake, 1998; Cohen, 1994).

تعريف التواصل الاجتماعي:

إن التواصل الاجتماعي لا يشير إلى الكلام مع الآخرين وحَسْب، بل من أجل أن يتواصل الفرد مع غيره لا بد له من تبادل المعلومات معه، والاستماع إليه، وتذكر ما يسمعه، كذلك ينبغي أن يأخذ

دَوره ويعطي للآخر دوره، وأن لا يقاطعه وأن يكون كلامه ذا معنى ومغزى، وأن تكون نبرة صوته مناسبة ومدى تأثير كلماته ونبرة صوته وحركاته على مشاعر الشخص الآخر (Thinking Ahead, 2004).

لقد قام العديد من العلماء بتعريف التواصل الاجتماعي وسيتم استعراض بعض هذه التعريفات. فلقد عرّفه تابس وموس (Tubbs & Moss, 1980) بأنه عملية ابداع أو إيجاد المعاني بين شخصين أو أكثر. أما شانون (Shannon) فقد عرفه بطريقة تقنية حيث قال: إن التواصل يحدث عندما "يرسل المرسل إلى المتلقي رسالة ما بوساطة إشارة صادرة ومتلقاة عن طريق قناة ويجيب المتلقي بدوره بالطريقة نفسها(بوديشون وأرماند، 1999). وقام موسكوفيتشي (Moscovici) بتقديم تعريفه لعملية التواصل الاجتماعي حيث قال: "إن ظواهر التواصل الاجتماعي تشير إلى تبادل الرسائل اللسانية وغير اللسانية (صور، إيماءات...) بين الأفراد والجماعات. ويتعلق الأمر بنقل خبر معين والتأثير في الآخرين" (موسكوفيتشي، 1984 في بوديشون وأرماند، 1999).

ومما سبق يُمكن تعريف التواصل الاجتماعي بأنه عملية يتم من خلالها تبادل المعلومات بين شخص وشخص آخر أو مجموعة من الاشخاص سواء عن طريق التواصل اللفظي أو غير اللفظي (إيماءات، تعبيرات الوجه، حركات الجسد ...) بقصد التأثير في الشخص أو المجموعة.

خصائص عملية التواصل الاجتماعي:

إن عملية التواصل الاجتماعي التي يمارسها الناس في المدارس والمجتمعات هي ما يسمى

بالتواصل الوجاهي (Dyadic Communication)، حيث يكون الشخص المرسِل وجهاً لوجه مع الشخص المتلقي. ولهذه العملية ثلاث خصائص عامة وهي (Muldary, 1983):

1- يَكون كلا الشخصين في مكان واحد وبالقرب من بعضهما نسبيا.

2- كلا الشخصين يقومان بإرسال واستقبال الرسائل.

3- الرسائل إما ان تكون لفظية او صوتية او غير لفظية اي عبر حركات وتعبيرات مختلفة ذات معنى.

ولقد ذكر تابس وموس (Tubbs & Moss, 1980) خمسة مخرجات تترتب على عملية التواصل الاجتماعي وهي:

1- فهم المستقبِل للرسالة،

2- التأثير في مواقف المستقبِل،

3- تحسين العلاقات بين المرسل و المستقبِل،

4- التأثير في أفعال المستقبِل،

5- المتعة والسعادة.

وكذلك ذكر قطامي وقطامي (1993، ص ص. 83-84) أنه من أجل إنجاح عملية التواصل لا بد من مراعاة الأمور التالية:

1- اختيار المفردات بدقة وعناية وتجنب الغموض. وعلى المرسل استخدام المفردات المألوفة لدى المستقبِل والابتعاد عن المفردات الصعبة والغامضة،

2- أن تكون اللغة ذات معنى للمستقبِل،

3- استخدام وتوظيف أدوات اللغة التي تسهل عملية الفهم مثل التشبيهات والاستعارات البلاغية التي من شأنها أن تنمي خيال المستقبِل،

4- وبالنسبة للمدرس، استخدام اللغة المنطوقة وليس المكتوبة حيث إن اللغة المنطوقة تكون مصحوبة بتعبيرات الجسم والوجه مما يجعلها أقدر على توصيل المعلومات.

نظريات التواصل الاجتماعي:

في فترة الستينيات من القرن الماضي وما قبلها كان الباحثون يفسرون عملية التواصل الاجتماعي نظريا من خلال نظريات علم النفس الاجتماعي ومن أبرز هذه النظريات نظرية فيجوتسكي المعرفية الاجتماعية (Vygotsky's Social-Cognitive Theory) (Berger & Calabrese, 1975, p. 99).

وفي النصف الثاني من القرن الماضي قام بعض الباحثين من أمثال شانون وويفر (Shannon & Weaver, 1949) بتقديم مفهوم "الغموض". وعرّفا هذا المفهوم بأنه يدل على وجود عدد كبير من البدائل وأن احتمال اختيار أي من هذه البدائل يتساوى مع احتمال اختيار اي بديل آخر.

وفي العام 1975 قام برجر وكالابريز (Berger & Calabrese, 1975) بِتبنّي مفهوم الغموض بالإضافة إلى نتائج أبحاث هايدر (Heider) في العزو وخرجا بنظريةٍ تُفسّر التواصل الاجتماعي أسمياها نظرية خفض الغموض (Uncertainty Reduction Theory).

سيتم فيما يلي تناول كل من نظرية فيجوتسكي المعرفية الاجتماعية ونظرية برجر وكالابريز في خفض الغموض:

1) نظرية فيجوتيسكي المعرفية الاجتماعية (Vygotsky's Social-Cognitive Theory):

ترتكِز نظرية فيجوتسكي هذه على محورين رئيسين، الاول هو أن النمو المعرفي لدى الطفل (الطالب) يحدث من خلال تفاعله مع الآخرين وتواصله معهم ويذكر فيجوتسكي (Vygotsky, 1978, p. 57) أن "كل مظاهر النمو الثقافي لدى الطفل تظهر مرّتين، مرّة على الصعيد الاجتماعي ومرّة أخرى فيما بعد على الصعيد الذاتي" ثم يضيف أن كل الوظائف العليا تنشأ بداية على شكل علاقات بين الأفراد.

ويعتبر فيجوتسكي أن التواصل الاجتماعي مهم جداً في عملية التعلُّم حيث إن المعرفة يتم بناؤها بطريقة اجتماعية، فمن خلال النقاش والحوار بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم يتم بناء المعرفة وتطويرها وتتم مساعدة الطلبة على تكوين المعاني وتوجيه التفكير في الاتجاهات التطورية الصحيحة (Bee, 1992).

أمّا المحور الثاني لنظرية فيجوتسكي فهو ما يُعرف بمنطقة التطور الحدي (Zone of Proximal Development, [ZPD]) وهي عبارة عن الفرق بين المستوى الحالي للتطور عند الفرد والمستوى الكامن عنده (عدس، 2005، ص. 121)؛ أو بعبارة أخرى هي المنطقة التي يواجه فيها الطفل مشكلة لا يستطيع حلّها بدون مساندة ممّن هم أكبر منه سناً او أكثر خبرة في هذه المسألة (قطامي، 2000، ص. 392).

ويعتبر فيجوتسكي أن الطفل يستطيع أن يطوّر مهاراته ويزيد من نموّه المعرفي من خلال توجيه الراشدين له أو من خلال التعاون مع الأقران أكثر ممّا لو عمل بمفرده. كما يرى فيجوتسكي أن الهدف من الأصوات الأولى التي يتلفّظ بها الطفل هو التواصل مع الآخرين ومن ثم تتطور هذه الأصوات لتُشكّل كلمات في إطار تعلم الطفل للّغة. وتعتبر اللغة أداة اساسية للتواصل الاجتماعي، فالتواصل اللفظي لا يمكن أن يتم بدون لغة. وكذلك فإن اللغة أمر ضروري للنمو المعرفي، فإنها بحسب فيجوتسكي، تزوّد الطفل بأساليب للتعبير عن أفكاره، وهي وسيلة لطرح الأسئلة، ووعاء لاستيعاب المفاهيم اللازمة للتفكير واللغة تتطور في البداية بحسب حاجة الطفل الى التواصل مع الآخرين في بيئته وأثناء عملية النمو تتطور اللغة وتتحول إلى كلام داخلي (Inner Speech)، لتسهم في تنظيم أفكار الطفل (عدس، 2005).

وكذلك يرى فيجوتسكي أن المستويات العليا من التفكير تتطور بصورة أفضل في نطاق المضامين الاجتماعية ولذا فقد تشجع على المواقف التعليمية التي يكون فيها المعلمون والأهل والرفاق الأكثر قدرة يتواصلون مع الطلبة الذين تَكُون مستويات تفكيرهم أقل (عدس، 2005، ص. 121). والجدير بالذكر أن نظرية فيجوتسكي جاءت بناء على أبحاثه الأساسية في سياق تعلم الأطفال للغة إلا أن تطبيقات النظرية أصبحت أشمل وأعم.

2) نظرية خفض الغموض (Uncertainty Reduction Theory [URT]):

يُعتبر مفهوم تبادل المعلومات الهدف الأساس من عملية التواصل الاجتماعي، وتبادل المعلومات هو وظيفة إنسانية يقوم من خلالها الأفراد بتقديم المعلومات أو بطلب المعلومات من

الطرف الآخر بهدف خفض مستوى الغموض، فإن هِيث وبراينت (Heath & Bryant, 2000) يصرّحان أن "الدافع الأساسي للتواصل بين الأشخاص هو اكتساب المعلومات التي تسهم في خفض مستوى الغموض".

ولقد تمّ تعريف مفهوم الغموض من قبل شانون وويفر (Shannon & Weaver, 1949) كالتالي: يكون الغموض حاضراً في موقف ما عندما يتوافر عدد كبير من البدائل المحتملة وتكون إمكانية اختيار أي من هذه البدائل لا تزيد على إمكانية اختيار بديل آخر. ففي المواقف الاجتماعية يكون عدد الخيارات/البدائل، (من قولٍ أو فعل)، التي قد يقوم بها الطرف الآخر كبيراً جداً خاصة إذا كانت معرفة الطرفين ببعضهما جديدة وسطحية.

لقد صاغ برغر وكلابريز (Berger & Calabrese, 1975) نظريتهما في تفسير التواصل الاجتماعي والتي أطلقا عليها اسم نظرية خفض الغموض (Uncertainty Reduction Theory) والتي استندت على تعريف شانون وويفر أعلاه كما على نظرية هايدر، (Heider) في العزو السببي ولقد عُرّف الغموض بأنه: "عدد الأساليب البديلة التي قد يسلكها أي من الطرفين في عملية التواصل الاجتماعي". وأضافا أنه كلما ازداد مستوى الغموض في موقف ما، كلما انخفضت قدرة الفرد على توقُّع سلوك الطرف الآخر.

ولقد أظهرت دراسات وِست وتورنر (West & Turner, 2000) أنه كلما ازداد مستوى الغموض كلما ازداد الضغط النفسي والضغط عند الأفراد، وهذا من شأنه أن يعيق عملية التواصل بين الأفراد. وأضاف وِست وتورنر أن انخفاض مستوى الغموض يؤدي إلى ازدياد التواصل اللفظي وغير اللفظي وإلى ازدياد الحميمية والمحبة بين الأفراد.

تستند نظرية خفض الغموض الى الافتراض القائل بأن الفرد وخلال تواصله مع الاخرين يسعى إلى خفض مستوى الغموض وزيادة قدرته على توقّع سلوك الآخرين المراد التواصل معهم وماذا يمكن أن يقولوا وكيف يمكن أن يتصرفوا (Berger & Calabrese, 1975)؛ ويرى هيث وبرانيت (Heath & Bryant, 2000) أن نظرية خفض الغموض تقدم تفسيراً رائعاً لعملية التواصل حيث إنها تنطبق على كل السياقات لتجيب على التساؤل التالي: لماذا يتواصل الناس بالطريقة التي يتواصلون بها.

ثانياً- الدراسات السابقة:

يُعتبر موضوع مساعدات التذكر من الموضوعات التي نالت حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين وعلماء النفس التربويين خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي وحتى وقتنا الحاضر. ولقد ركّزت العديد من هذه الأبحاث على مدى فاعلية استخدام مساعدات التذكر في قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها وفهمها والإفادة منها عند الحاجة. ويُركِّز جزء كبير من هذه الدراسات على استخدام مساعدات التذكر في التعلم لدى الطلبة وعلاقتها بالاحتفاظ والاسترجاع والاستدعاء والسلوك في غرفة الصف.

ولدى اطّلاع الباحث على الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وَجَد أنّ معظمها جرى خارج الوطن العربي وجميعها خارج لبنان، وسيتناول الباحث أبرز هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث وحسب التقسيم التالي: 1- الدراسات التي تناولت استراتيجيات مساعدات التذكر وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الفهم والاحتفاظ والاسترجاع والتحصيل، 2- الدراسات التي تناولت

مساعدات التذكر وتوليد الأفكار ، 3- الدراسات التي تطرقت إلى مساعدات التذكر والدافعية للتعلم، 4- والدراسات التي تناولت مساعدات التذكر والتواصل الاجتماعي. ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت موضوعَي توليد الأفكار والتواصل الاجتماعي مع مساعدات التذكر (في حدود علم الباحث ولكن بعد البحث المستفيض في مصادر شتى في شبكة الإنترنت على سبيل المثال لا الحصر: EBSCO, ERIC, Elsevier, Interwiley, Questia) فقد اشتملت الدراسات السابقة على بعض الدراسات المهمة في مجالَي التواصل الاجتماعي وتوليد الأفكار لا علاقة لهما مباشرة بموضوع مساعدات التذكر.

1- الدراسات التي تناولت استراتيجيات مساعدات التذكر وعلاقتها ببعض المتغيرات:

تُعتبر دراسة اتكينسون وروف (Atkinson & Raugh, 1975) من أولى الدراسات التي حاولت تَقييم مدى فاعليّة استخدام مساعدات التذكر (الكلمة المفتاحية) في تعلم مفردات لغة أجنبية. تكوّنت عيّنة هذه الدراسة من (52) طالباً وطالبة (26) ذكور، و(26) إناث من جامعة ستانفورد في الولايات المتحدة الأمريكية، اختار الباحثان 120 كلمة / مفردة من اللغة الروسية كما قاما بصياغة الكلمات المفتاحية المناسبة لهذه المفردات اي الكلمات التي تشبه سمعياً المفردات المُراد تعلُّمها. ثم طُلب من أفراد المجموعة التجريبية في المرحلة الأولى ربط الكلمة المفتاحية بالمفردة المُراد تعلمها. وفي المرحلة الثانية طلب من أفراد المجموعة التجريبية تشكيل صورة ذهنية للكلمة المفتاحية وهي (أي الكلمة المفتاحية) "تتفاعل" مع معنى الكلمة باللغة الإنجليزية. وتم تعليمهم هذه الكلمات على فترة ثلاثة ايام متتابعة، بينما تم تعليم أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وفي اليوم الرابع تم

امتحان الطلبة على مدى تذكر واسترجاع معاني الكلمات الروسية التي تعلموها. أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حيث أجاب أفراد المجموعة التجريبية بصورة صحيحة عن 72% من الكلمات بينما كانت نتيجة المجموعة الضابطة 46% فقط.

لقد قدمت هذه الدراسة إطارا نظريا لاستخدام مساعدات التذكر في دراسة لغة أجنبية كما قدمت نموذجا عمليا لاستخدام طريقة الكلمة المفتاحية المشابهة سمعيا للكلمة المراد تعلمها وربط المعنى بصورة ذهنية. ولقد أفادت الدراسة الحالية من هذا النموذج حيث تم استخدامه ولكن مع استخدام صور ورسوم حقيقية قدمت للطلبة على شكل شفافيات. كما أفادت الدراسة الحالية من منهج دراسة أتكنسون وروف هذه من حيث اختيار المنهج شبه التجريبي واستخدام مجموعتين تجريبية وضابطة على الرغم من اختلاف المتغيرات التابعة بين الدراستين.

قام كارلسون، وزيمر، وجلوفر (Carlson, Zimmer, & Glover, 1981) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة تأثير استراتيجيات مساعدات التذكر (الحروف الاستهلالية والكلمات اللاقطة) في الاستدعاء المباشر والاستدعاء المؤجل لمجموعة من المفردات تحت خمسة ظروف مختلفة. ولهذا الغرض وزّع الباحثون عينة الدراسة المكوّنة من 72 طالبا وطالبة من طلبة الجامعة في مساق علم النفس التربوي، وزّعوها عشوائيا على خمس مجموعات: في المجموعة الأولى قام الطلبة بتوليد الحروف الاستهلالية التي استخدموها لتساعدهم على تذكر المفردات المراد تعلمها؛ وفي المجموعة الثانية قام الباحثون بتزويد الطلبة بالحروف الاستهلالية لكي يستخدموها من أجل تذكر المفردات المراد تعلمها؛ أما المجموعة الثالثة فقامت باستخدام استراتيجية الكلمة اللاقطة؛ والمجموعة الرابعة استخدمت استراتيجية الكلمة اللاقطة بالإضافة إلى استراتيجية الحروف الاستهلالية التي زود الباحثون

أفراد المجموعة بها؛ وشكلت المجموعة الخامسة المجموعة الضابطة حيث لم تستخدم أياً من استراتيجيات مساعدات التذكر بل استخدمت المراجعة والتكرار من أجل تذكر المفردات المراد تعلمها. قام الباحثون باختبار كل من المفحوصين على حِدة في مكاتب الباحثين على مدى ثلاثة أسابيع وفي أوقات مناسبة لكل طالب وطالبة. أظهر التحليل الإحصائي لنتائج هذه الدراسة عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين أي من المجموعات بالمقارنة مع المجموعة الضابطة. واستنتج الباحثون أن استراتيجيات الحروف الاستهلالية والكلمة اللاقطة لا تساعد الذاكرة لا على المدى القريب ولا على المدى البعيد.

تناولت هذه الدراسة استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر وأثرها في الاستدعاء المباشر والاستدعاء المؤجل وأفادت منها الدراسة الحالية بتجنب بعض الهفوات التي حصلت فيها مثل اختبار المفحوصين كل على حدة وفي مكاتب الباحثين وفي أوقات مختلفة من النهار، وقامت الدراسة الحالية باختبار المفحوصين في وقت واحد ومكان واحد وبالطريقة ذاتها.

دراسة سكراجز وماستروبيري (Scruggs & Mastropieri, 1989) وكانت هذه من أولى الدراسات التي نظرت إلى العلاقة بين استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم في غرفةٍ صف حقيقية. تكوّنت عينة الدراسة من ثلاث شعب من طلبة الصف العاشر ذوي صعوبات التعلم. واستغرقت مدّة الدراسة ثمانية أسابيع حيث تم استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في القسم الأول من التجربة ثم استخدمت الطريقة التقليدية في الجزء الثاني. أظهرت النتائج فروقاً جوهرية في التحصيل لصالح استخدام استراتيجيات مساعدات

التذكر، كما أظهرت النتائج تأييد المدرّسين وبشكل جوهري لاعتبار استراتيجيات مساعدات التذكر أكثر ملاءمة من الطريقة الاعتيادية.

قدمت هذه الدراسة إطاراً نظرياً للعلاقة بين استخدام مساعدات التذكر والتحصيل في غرفة صف حقيقية، حيث لم يكن يتم إجراء الدراسات التي تعنى باستخدام مساعدات التذكر في غرفة صف حقيقية إلى حين إجراء هذه الدراسة، وأفاد الباحث من هذه الدراسة بإجراء الدراسة الحالية في غرفة صف حقيقية كما أفاد من مدة الدراسة التي استمرت لفترة طويلة نسبيا بالمقارنة مع بعض الدراسات التي استمرت لفترة أيام فقط.

أجرى دارش وسيمسون (Darch & Simpson, 1990) دراسة هدفت الى معرفة أثر استخدام أسلوبين مختلفين في تعليم التهجئة للطلبة. الأول يعتمد على مساعدات التذكر (التصور)، والثاني يستخدم التعليم من خلال قواعد محددة مبنية على تقسيم الكلمة إلى أجزاء. تكونت عينة الدراسة من (28) طالبا وطالبة (16) ذكور و(12) إناث من ذوي التحصيل المتدني نسبياً من مرحلة التعليم الاساسي في المناطق الريفية في جنوب شرق الولايات المتحدة. تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً على مجموعتَي المعالجة. تمَّ تدريس كل مجموعة بإحدى الطريقتين المذكورتين أعلاه. وأظهرت نتائج هذه الدراسة، وعلى عكس ما كان متوقعاً، وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التي تم تدريسها من خلال التعليم المعتمد على قواعد محددة، على اختبار مقنن للتهجئة.

أفادت الدراسة الحالية من دراسة دارش وسيمسون من حيث اختيار أسلوبين مختلفين لتدريس الطلبة التهجئة باللغة الإنجليزية حيث تم تدريس إحدى المجموعتين باستخدام أسلوب التصور وهو أحد أساليب مساعدات التذكر وتم تدريس المجموعة الثانية من خلال اتباع قواعد محدّدة.

قامت البوريني (1995) بإجراء دراسة هدفت الى معرفة أثر استخدام مساعدات التذكر في تحصيل طالبات كليات المجتمع في الأردن. تكونت عينة الدراسة من 100 طالبة تم تقسيمهن على مجموعتين : الضابطة (50) و التجريبية (50). تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام مساعدات التذكر أما الضابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية. أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية .

لقد أفادت الدراسة الحالية من دراسة البوريني من حيث اتباع المنهج شبه التجريبي ومن حيث طريقة اختيار العينة بصورة قصدية وتقسيمها إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية.

أجرى كارني وليفين (Carney & Levin, 1998) دراسة هدفت إلى مقارنة طريقة استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية بالطريقة الاعتيادية (التكرار) لتذكر المفردات. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإجراء خمس تجارب مختلفة. في الأولى تطوع 77 طالبا وطالبة في المستوى الجامعي تم تقسيمهم إلى مجموعتين. طُلب من أفراد المجموعة الضابطة حفظ 24 مفردة من خلال التكرار بينما طلب من أفراد المجموعة التجريبية حفظ المفردات ذاتها من خلال استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية. أظهرت نتائج التجربة فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. في التجربة الثانية تم تقسيم 118 طالبا وطالبة إلى أربع مجموعات: 1) مجموعة التكرار، 2) مجموعة الكلمة المفتاحية، 3) مجموعة التكرار مع التدريب على الاستدعاء، 4) ومجموعة الكلمة المفتاحية مع التدريب على الاستدعاء؛ وتم اختبار جميع الطلبة في المجموعات الأربع اختبارا مباشرا واختبارا مُؤَجلا بعد مرور أسبوع على إجراء التجربة وكان الاختبار المؤَجّل غير معلن عنه مسبقا. أظهرت نتائج هذه التجربة فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعتَي

الكلمات المفتاحية في الاختبار المباشر والاختبار المؤجّل على حد سواء. وكذلك أظهرت نتائج التجارب الثالثة والرابعة والخامسة فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية في الاستدعاء المباشر والاستدعاء المؤجّل (بعد يومين، وخمسة أيام، وسبعة أيام على التوالي). واستنتج الباحثان أنه سواء تم اختبار الطلبة مباشرة أم لم يتم فإن اختبار الاستدعاء المؤَجَّل أظهر فروقا دالّة إحصائيا لصالح استراتيجيات مساعدات التذكر في كل الحالات.

قدمت هذه الدراسة إطارا نظريا لاستخدام مساعدات التذكر وبشكل خاص الكلمة المفتاحية لتذكر مفردات باللغة الإنجليزية. وأفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة من حيث اختيار استراتيجية الكلمة المفتاحية من أجل تذكر مفردات جديدة يتعلمها الطلبة، ومن حيث اختيار المنهج شبه التجريبي واستخدام مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة.

وفي الصين قام غوي، وتشنغ، وهانغ (Guey, Cheng, & Huang, 1998) بدراسة هدفت الى استكشاف أثر استخدام مساعدات التذكر (الكلمة المفتاحية) في تعلم الصينيين للغة الإنجليزيـــة. استخدمت هذه الدراسة كلمات مفتاحية باللغة الإنجليزية مألوفة لدى الطلبة الصينيين لتعلم كلمـــات إنجليزية جديدة. تشكّلت عيّنة الدّراسة من 120 طالباً وطالبة من المستوى الجـــامعي (66 ذكـــور و54 إناث). تمّ توزيع أفراد العينة عشوائياً على أربع مجموعات بِواقع 30 فردا لكل مجموعة. تمّ تدريس المجموعة الاولى بطريقة الكلمة المفتاحية، والمجموعة الثانيـــة بالطريقـــة التقليديـــة وتـــم اختبارهما من حيث الاستدعاء المباشر، كذلك تم تدريس المجموعة الثالثة بطريقة الكلمة المفتاحية، والرابعة بالطريقة التقليدية وتم اختبار هاتين المجموعتين من حيث الاســـتدعاء المؤجـــل (أســـبوع واحد). أشارت نتائج هذه الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اســـتخدام الطـــريقتين

التدريسيتين لصالح استخدام مساعدات التذكر، وكانت هذه الفروق أكبر بالنسبة للاستدعاء المباشـــر منها للاستدعاء المؤجّل الا أن كليهما كان دالاّ احصائيا.

أفادت الدراسة الحالية من دراسة غوي هذه باختيار طريقة الكلمة المفتاحية لتعليم مفردات في اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها. كما أفادت في طريقة إجراء الدراسة من حيث استخدام الكلمـــة المفتاحية مع المجموعة التجريبية واستخدام الطريقة الاعتيادية مع المجموعة الضابطة.

دراسة جرين (Greene, 1999)، انطلقت هذه الدراسة من دراسات سبقتها وأظهرت أن استخدام استراتيجية مساعدات التذكر يحسِّن الذاكرة عند الطلبة. وكان هدف هذه الدراسة إختبار فاعلية مساعدات التذكر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. تكونت عينة هذه الدراسة من 23 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية (14 ذكور و9 إناث) من طلبة غُرَف المصادر في ثلاث مدارس صغيرة إلى متوسطة الحجم في جنوب كاليفورنيا. تم تدريس هؤلاء الطلبة من خلال استخدام مساعدات التذكر ومن خلال الطريقة التقليدية لكل من المجموعتين لكن مع عكس الترتيب، أي أن المجموعة الأولى تم تدريسها بالطريقة التقليدية ثم باستخدام مساعدات التذكر والمجموعة الثانية تم تدريسها باستخدام مساعدات التذكر أولا ثم بالطريقة التقليدية ثانياً. أظهرت النتائج فروقاً جوهرية لصالح استخدام مساعدات التذكر في كلا المجموعتين.

قدمت هذه الدراسة إطارا نظريا لاستخدام مساعدات التذكر واستخدمت أسلوبا مغايرا في تطبيق الاستراتيجية على مجموعتَي الدراسة. حيث تم تدريس كل من المجموعتين باستخدام الطريقة الاعتيادية وباستخدام مساعدات التذكر لكن مع عكس الترتيب. أفادت الدراسة الحالية من دراسة

جرين من حيث بنائها على الدراسات التي سبقتها والتي أظهرت أن مساعدات التذكر تنشط ذاكرة الطلبة ثم انطلقت للنظر في متغيرات أخرى.

أجرت أولد (Old, 2001) دراسة هدفت من خلالها إلى مقارنة نوعين من مساعدات التذكر التي تستخدم الكلمات المفتاحية في تعلُّم مفردات جديدة. النوع الأول يستخدم كلمات مفتاحية ذات علاقة بمعنى المفردة المُراد تعلمها، والنوع الثاني يستخدم كلمات مفتاحية لا علاقة لها بمعنى المفردة المراد تعلمها. تكونت عينة الدراسة من 55 طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في ولاية ميسوري في الولايات المتحدة الأمريكية. تم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين وتم تعليمهما المفردات ذاتها (24 مفردة) بالطريقتين المذكورتين أعلاه. ثُمّ تَمّ اختبار الطلبة بناء على قدرتهم على الاحتفاظ بالكلمات واسترجاعها اختبارا مباشرا بعد تطبيق التجربة واختبارا مؤجلا (بعد 48 ساعة). أظهرت النتائج عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، كما أظهرت أن الاحتفاظ المباشر كان أفضل من الاحتفاظ المؤجل في كلتا الحالتين.

قدمت دراسة أولد إطارا نظريا ونموذجاً عمليّاً لاستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في تعلم مفردات باللغة الإنجليزية. وأفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة من حيث تقسيم العينة إلى مجموعتين وتدريس كل منهما بطريقة مختلفة عن الأخرى، وكذلك أفادت من حيث إن استخدام الكلمات المفتاحية سواء أكانت ذات علاقة أم غير ذات علاقة بمعنى الكلمة المراد تعلمها يؤدّي نفس الهدف ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوبين المستخدمين في هذه الدراسة.

أجرت كلينهكسل وسامي (Kleinheksel & Summy, 2003) دراسة حالة على أحد طلبة الصف السابع الذي كان يعاني من صعوبة في تذكّر بعض المعلومات والمفاهيم مما أدى إلى نشوء

مشاكل إنفعالية وسلوكية لديه. قامت مدرِّسة هذا الطالب باستخدام مساعدات التذكر بما فيها الحروف الإستهلالية والكلمة اللاقطة والكلمة المفتاحية مما أدّى إلى تنشيط ذاكرته وبالتالي الحد من مشاكله الإنفعالية والسلوكية. وينصح الباحثان باستخدام مساعدات التذكر لما لها من تأثير إيجابي على الطلبة ذوي الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية.

أفادت الدراسة الحالية من دراسة كلينهسكل وسامي هذه من حيث استخدام عدة استراتيجيات من استراتيجيات مساعدات التذكر في الدراسة ذاتها ومن حيث إن تنشيط الذاكرة من شأنه أن يقلل من المشاكل السلوكية والانفعالية وبالتالي قد يؤثِّر في دافعية الطلبة للتعلم ويحسِّن من مستوى التواصل الاجتماعي لديهم.

وفي دراسة أخرى قامت اوبيرتي بالتعاون مع سكراجز وماستروبيري (Uberti, Scruggs, & Mastropieri, 2003) بمقارنة ثلاث استراتيجيات تدريسية تعتمد إحداها على مساعدات التذكر من حيث تعلم الأطفال من ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين المفردات الجديدة باللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من 74 طالبا وطالبة مقسمين على ثلاث شُعب. اختار الباحثون 10 مفردات من قصة بعنوان (29 حزيران 1999) وتم تدريس هذه المفردات بثلاث طرائق مختلفة على الشكل التالي: في الشعبة الأولى، حيث استُخدِمت مساعدات التذكر (الكلمة المفتاحية) تم طبع كل مفـردة على ورقة مختلفة وكان على الورقة بالإضافة الى المفردة : الكلمة المفتاحية المناسـبة، وتعريـف مقتضب للمفردة، وصورة (رسم) يربط المفردة بالكلمة المفتاحية. وفـي الـشعبة الثانيـة وضـع الباحثون على كل ورقة المفردة وتعريفها، وصورة ولكن بدون كلمة مفتاحية وبالتالي لم تتم عملية ربط الصورة بالكلمة المفتاحية لأن الكلمة المفتاحية غير موجودة. وفي الشعبة الثالثـة تـم طبـع

المفردة وتعريفها دون كلمة مفتاحية ودون صورة. أظهرت نتائج هذه الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة مساعدات التذكر تليها المجموعة الثالثة أي المفردة والتعريف فقط وأخيرا جاءت المجموعة التي تعلمت بوساطة المفردة مع التعريف والصورة ولكن بدون كلمة مفتاحية. وتم الحصول على نفس نمط النتائج للطلبة ذوي صعوبات التعلم كما للطلبة العاديين.

لقد أفادت الدراسة الحالية من دراسة أوبرتي هذه بشكل خاص من حيث استخدام أسلوب مماثل للأسلوب الذي استخدمته دراسة أوبرتي وزملائها من حيث عرض الكلمة المراد تعلمها والكلمة المفتاحية والصورة التي تظهر الكلمة المفتاحية وهي تتفاعل مع معنى الكلمة المراد تعلمها على شفافية واحدة ومن حيث استخدام العارض الرأسي (Overhead Projector)، ومن حيث مقارنة استخدام مساعدات التذكر مع طرائق تدريسية أخرى في غرفة صف حقيقية.

هدفت دراسة العبادي (2004) الى التعرف على أثر استراتيجيات مساعدات التذكر (الكلمة المفتاحية والربط الهزلي) في أداء طلبة الصف الثالث الأساسي على عدد من مستويات الأهداف المعرفية. تكونت عينة الدّراسة من 97 طالبة مقسمة على ثلاث شعب من إحدى مدارس الإناث في اربد، الأردن. وُزِّعت هذه الشعب الثلاث على استراتيجيات التدريس المستخدمة وهي الكلمة المفتاحية، الربط الهزلي، والاستراتيجية التقليدية. بعد تطبيق التجربة على أحد الموضوعات من كتاب التربية الاجتماعية تقدمت الطالبات لاختبار تحصيلي صمم لغرض الدراسة من أجل قياس التذكر والفهم والتحليل والتركيب. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الطالبات اللواتي درسن باستخدام مساعدات التذكر. كما أظهرت النتائج إسهام استراتيجيات مساعدات التذكر

وبشكل دال إحصائيا في تحصيل الطالبات على مستويات الأهداف المعرفية التي تقيس الفهم والتذكر والتركيب.

قدمت هذه الدراسة إطارا نظريا لاستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر وتأثيرها في المتغيرات المذكورة أعلاه. وأفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة من حيث استخدام المنهج شبه التجريبي، واستخدام أكثر من استراتيجية من استراتيجيات مساعدات التذكر، كما أفادت من اعتماد الدراسة على دراسات سابقة من حيث إن استخدام مساعدات التذكر ينشط الذاكرة ثم استقصاء تأثيرها في متغيرات أخرى.

قام تيريل مع سكراجز وماستروبيري (Terril, Scruggs, & Mastropieri, 2004) بإجراء دراسة لمعرفة ما إذا كان استخدام مساعدات التذكر (الكلمة المفتاحية مع الصور)، مفيداً لطلبة الثانوية العامة من ذوي صعوبات التعلم، في حال تعلمهم لمفردات جديدة. ثمانية من طلبة الصف العاشر من ذوي صعوبات التعلم شكلّوا عينة هذه الدراسة (7) ذكور (1) انثى، تراوحت اعمارهم بين 15 سنة و 11 شهراً و 16 سنة وستة (6) أشهر. تم تطبيق هذه الدراسة على العينة نفسها ولكن تحت ظرفين مختلفين. الأول باستخدام مساعدات التذكر والثاني بالطريقة الاعتيادية. قامت المدرسة في كلتا الحالتين باختيار 10 كلمات من الكلمات المخصصة لامتحان دخول الجامعات (Scholastic Aptitude Test [SAT]). في الظرف الأول تم تعليم الطلبة هذه الكلمات من خلال استخدام كلمات مفتاحية وفي الثاني تم تعليمهم بالطريقة الاعتيادية. أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائياً لصالح مساعدات التذكر.

أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة من خلال استخدام استراتيجيات الكلمة المفتاحية مع الصور ومقارنتها بالطريقة الإعتيادية لدراسة تأثير هذه الإستراتيجية في متغيرات الدراسة الحالية. كما أفادت من استخدام مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة ثم تدريس كل منهما بطريقة مختلفة.

أجرى بركات (2005) دراسة تجريبية هدفت إلى التحقق من تأثير استخدام استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتَي مساعدات التذكر وقادِحات الذاكرة في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. تكوّنت عينة هذه الدراسة التي أجريت في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين من 189 طالباً وطالبة انقسموا إلى مجموعتين تجريبية (87) وضابطة (102). ولقد اعتبر الباحث في هذه الدراسة أن الطلبة الذين درسوا بناءً على الفهم والإستيعاب، بحسب إجاباتهم عن سؤال على الطريقة التي درسوا من خلالها وُضِع في مكان بارز من كراسة الإمتحان، اعتبر أن الطلبة الذين أجابوا بنعم عن هذا السؤال هم الذين استخدموا مساعدات التذكر. أظهرت نتائج هذه الدراسة تأثيراً موجباً ودالا إحصائياً لقادحات الذاكرة ومساعدات التذكر على التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الجامعية.

أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في اختيار المنهج شبه التجريبي واستخدام مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة.

دراسة المصباحي (2006)، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهمية مساعدات التذكر في حفظ القرآن الكريم من وجهة نظر موجّهي الحلقات القرآنية ومعلّميها. تكونت عينة البحث من معلمي وموجهي الحلقات القرآنية من الذكور والإناث في الكلية العليا للقرآن الكريم وفي بعض المراكز الأخرى لتحفيظ القرآن الكريم في صنعاء، اليمن. وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين فيها أعطوا

تقديرات أعلى للمساعدات القائمة على الفهم والاستيعاب بينما قل تقديرهم للمساعدات المعتمدة على الحواس (البصر، السمع) والمساعدات اللفظية.

قدمت هذه الدراسة إطاراً نظرياً لاستخدام مساعدات التذكر وأهميتها خلال حفظ القرآن الكريم. وأفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في التركيز على أن مساعدات التذكر تسهم في تنمية الفهم والإستيعاب مما قد يسام في تنمية دافعية الطلبة للتعلم.

أجرت فونتانا، وسكراجز، وماستروبيري (Fontana, Scruggs, & Mastropieri, 2007) دراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان استخدام استراتيجية مساعدات التذكر يؤدي الى تيسير تعلم العلوم الإجتماعية في المرحلة الثانوية. تكونت عينة هذه الدراسة من 59 طالباً وطالبةً (27 ذكور و32 إناث). قام الباحثون في هذه الدراسة بتقسيم الطلبة إلى مجموعتين، الأولى تجريبية (استخدام مساعدات التذكر) والثانية ضابطة (الطريقة التقليدية في التدريس). استغرقت مدة الدراسة 4 أسابيع تم خلالها تدريس وحدتين من مادة التاريخ العالمي للصف العاشر. لم تظهر النتائج أي فروق جوهرية في أداء الطلبة على اختبار المتابعة، أما في الجزء النوعي من هذه الدراسة فقد أعرب الطلبة عن تفضيلهم لاستخدام مساعدات التذكر وأنهم شعروا أنهم تعلموا أكثر عند استخدامها وأنهم سيستخدمونها في مواد أخرى في المستقبل.

أسهمت هذه الدراسة في تقديم إطار نظري لاستخدام مساعدات التذكر في العملية التعليمية–التعلمية، وأفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في منهجيتها شبه التجريبية وفي استخدام مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية ومقارنة استخدام مساعدات التذكر بالطريقة الإعتيادية في التدريس لمعرفة أثر إستخدام هذه المساعدات في متغيرات الدراسة.

أجرى ريتشموند، وكامينجز، وكلاپ (Richmond, Cummings, & Klapp, 2008) دراسة هدفت الى معرفة مدى قدرة الطلبة على نقل خبرة استخدام مساعدات التذكر تحت ظرفي الانتقال: الانتقال الخاص (دراسة المادة ذاتها) والانتقال العام (عند دراسة مادة أخرى). تم توزيع 108 طلاب وطالبات (50% ذكور و 50% اناث) من طلبة الصف الثامن الاساسي عشوائيا على أربع مجموعات. ثلاث مجموعات تجريبية استخدمت كل منها إحدى مساعدات التذكر التالية: طريقة الموقع، طريقة الكلمة اللاقطة، وطريقة الكلمة المفتاحية. أما المجموعة الضابطة فدرست من خلال الطريقة التقليدية. تم تطبيق الدراسة خلال أسبوعين على درس علوم (استخدامات السبائك المعدنية). فكانت دراسة الانتقال الخاص تعني استخدام مساعدات التذكر في درس آخر يدور حول استخدام السبائك المعدنية، والانتقال العام في هذه الدراسة أشار الى استخدام هذه المساعدات في درس عن معارك الحرب الثورية في أمريكا. أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام الكلمة المفتاحية ولم تظهر وجود أي فروق جوهرية بين المجموعات الثلاث الأخرى.

قدمت هذه الدراسة إطاراً نظرياً لاستخدام مساعدات التذكر وأثرها في انتقال أثر التعلم، وأفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في استخدام استراتيجيات متعددة من استراتيجيات مساعدات التذكر في الدراسة، واستخدام طلبة الصف الثامن أساسي لإجراء الدراسة، وكذلك استخدام مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة لاستقصاء أثر استراتيجيات مساعدات التذكر.

2- الدراسات التي تناولت مساعدات التذكر وتوليد الأفكار:

دراسة لومباردي وبيوتيرا (Lombardi & Butera, 1998)، هدفت هـذه الدراسـة الـى استكشاف العلاقة بين استراتيجيات مساعدات التذكر ومهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الإحتياجات الخاصة. واعتبرت هذه الدراسة، بناء على دراسات سـابقة (Mastropieri & Scruggs, 1991) أن استخدام مساعدات التذكر من خلال بعض استراتيجيات التـدريس يـساعد الطلبة على تحسين مهارات التفكير لديهم. وخلصت هذه الدراسة إلى أن استخدام مساعدات التذكر أمر بسيط، ولا يتطلب استخدام معدات وأجهزة باهظة الثمن، ولكنه فعّال في دعم عملية التعلم مـن أجل التفكير.

قدمت هذه الدراسة إطارا نظرياً للعلاقة بين استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر ومهارات التفكير وكيفية عمل الدماغ من حيث معالجة المعلومات وحل المشكلات. تمت الإفادة مـن هـذه الدراسة في بناء برنامج الدراسة الحالية وفي استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر كبديل للطريقة الإعتيادية في التدريس.

قام مارش، ووُرد، ولانداو (Marsh, Ward, & Landau, 1999) بإجراء دراسة لمعرفـة مدى الاعتماد على المعلومات السابقة لدى الفرد في توليد أفكار جديدة. وللإجابة عن هذا التساؤل أجرى الباحثون سلسلة من أربع تجارب أسهم فيها 332 مشاركاً من طلبة جامعـة جورجيـا فـي الولايات المتحدة. طَلب الباحثون من أفراد الدراسة توليد كلمات (او ما يشبه الكلمات) لتكون بديلاً عن كلمات أخرى في اللغة الإنجليزية وقاموا بعرض بعض الأمثلة على المجموعات التجريبية، مثلا بدل كلمة ذبابة (Fly) نستخدم كلمة (Pirlane) وبدل كلمة (دبّور) (Wasp) نستخدم كلمـة (Cir)

وهكذا... كما طُلب إليهم توليد الكلمات ضمن فئات معينة مثل، الفواكـــه، الاســلحة، الحــشرات، وغيرها. وأظهرت نتائج هذه الدراسة في كل التجارب ان الكلمات التي تم توليدها كانت دائماً تعتمد على الأمثلة التي تم تقديمها حتى عندما طُلب من أفراد الدراسة تجنُّــب الاعتمــاد علـــى الامثلـــة المعروضة. وظهر هذا التأثير للمعرفة السابقة في توليد كلمات جديدة في كل الظروف، وظهر في التجربة الأولى من خلال الاختبار المباشر؛ وفي الثانية من خلال الاختبار المؤجل؛ وفي الثالثة من خلال التأكد من معرفة المفحوصين بالخصائص التي يجب تجنبها، إلا أنهم لــم يتجنبوهـــا؛ وفـــي الرابعة من خلال وجود او عدم وجود نمط محدد لشكل كلمات الأمثلة التي تــم تقــديمها. اســتنتج الباحثون أن الأفراد وبشكل عفوي يستخدمون المعرفة السابقة في توليد الأفكـــار وفـــي المهمـــات التوليدية المعرفية.

أفاد الباحث من هذه الدراسة في بناء برنامج الدراسة الحالية وخاصة في القسم المتعلق بتوليد الأفكار، كما أفاد من منهجية الدراسة التي اتبعت المنهج شبه التجريبي.

قام كارني وليفين (Carney & Levin, 2003) بإجراء دراسة بهدف التعرف علـــى أثـــر استخدام مساعدات التذكر (طريقة الربط) في مستويات التفكير العليا. تشكلت عينة الدراسة من 59 طالباً وطالبة في مادة علم النفس في الجامعة. تم تقسيم الطلبة عشوائياً الى مجموعتين. المجموعة التجريبية التي تعلمت أسماء بعض أنواع السمك من خلال ربط الاسم بشكل الوجه (وجه الـــسمكة) وكان عدد طلبة هذه المجموعة 29 طالباً وطالبة. والمجموعة الضابطة طُلب منهم تعلــم أســـماء الأسماك من خلال "الطريقة المفضّلة لديهم" وكان عدد هؤلاء الطلبة 30 طالباً وطالبة. أشارت نتائج

هذه الدراسة الى ان استخدام الربط في المستويات الدنيا يعزز عملية التعليم ويسهل عملية الربط في المستويات العليا كالمحاكمة العقلية والاستنتاج.

أسهمت هذه الدراسة في تقديم إطار نظري للعلاقة بين استخدام مساعدات التذكر ومستويات التفكير العليا التي تعتبر مكوناً من مكونات توليد الأفكار. وأفاد الباحث من هذه الدراسة في بناء برنامج الدراسة الحالية، وفي منهجيتها شبه التجريبية، وفي استخدام طريقتين للتدريس الأولى مع المجموعة التجريبية وباستخدام مساعدات التذكر، والثانية باستخدام الطريقة المفضلة لدى الطلبة في المجموعة الضابطة.

هدفت دراسة سنايدر، وميتشل، وإيلوود، وييتس (Snyder, Mitchell, Ellwood, & Yates, 2004) في أستراليا الى معرفة ما إذا كانت عملية توليد الأفكار تتم في حالة الوعي (Consciousness) او اللاوعي (Unconsciousness). اشتملت عينة الدراسة على (125) متطوعا تراوحت اعمارهم بين 11 و71 عاماً، طُلب منهم إيجاد استخدامات مختلفة لقطعة الورق (الورقة) خلال خمس دقائق. بعدها تم إعلامهم بأن الاختبار قد انتهى ثم تم اشغالهم بمهمة معرفية أخرى تتطلب التركيز (مشاهدة عرض فيديو لمدة خمس دقائق ثم التحدث عنه) والهدف هو صرف ذهنهم عن اختبار توليد الأفكار المذكور أعلاه. وبعد ذلك تم إعلامهم ان الباحثين سيعودون لتكملة اختبار توليد الأفكار، وبالفعل قام الباحثون باستئناف اختبار توليد الأفكار. أظهرت النتائج أن عدد الأفكار التي تم توليدها في المحاولة الثانية مماثل إحصائياُ لعدد الأفكار في المحاولة الاولى، مما دفع الباحثين للاستنتاج أنه حتى في حال عدم البحث عن أفكار جديدة، فإن عملية توليد الأفكار قد تتم في اللاوعي.

أسهمت هذه الدراسة في تشكيل إطار نظري لعملية توليد الأفكار وبعض خصائصها وكيفية عملها. ولقد أفاد الباحث من هذه الدراسة في بناء مقياس توليد الأفكار الذي شكّل إحدى أدوات الدراسة الحالية، وكذلك في طريقة قياس توليد الأفكار.

قام حسن (2005) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد مدى فاعلية برنامج تدريبي يعمل على تنمية قدرة الطلاقة الفكرية في مراحل توليد الأفكار لدى طلبة التعليم المعماري بجامعة الملك سعود بالرياض. تكوّنت عينة هذه الدراسة التجريبية من مجموعة تجريبية (30 طالباً) وأخرى ضابطة (30 طالباً) وتم قياس النتائج من خلال إختبار يقيس قدرة الطلبة على توليد الأفكار. أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على إمكانية تنمية القدرة على توليد الأفكار من خلال إختبار يقيس قدرة الطلبة على توليد الأفكار من خلال البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة.

أسهمت هذه الدراسة في تشكيل أساس نظري لإمكانية تنمية عملية توليد الأفكار بناءً على تطبيق برنامج تدريسي معين. ولقد أفاد الباحث من هذه الدراسة من حيث استخدام المنهج شبه التجريبي واستخدام مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. كما أفاد في بناء إحدى أدوات الدراسة وهي مقياس توليد الأفكار وفي طريقة تطبيق هذا المقياس.

3- الدراسات التي تناولت مساعدات التذكر والدافعية للتعلم:

قام دوبليسيس، وهيسكوك، ومـاكموري (Duplessis, Hiscock, & Mcmurray, 1981) بإجراء دراسة هدفت الى معرفة أثر استخدام مساعدات التذكر والدافعية للتعلم في تعلم الربط الثنائي

(أي الربط بين أزواج من الكلمات). تكوّنت عينة هذه الدراسة من 60 طالبا وطالبة (48 انـــاث و 22 ذكور) المسجلين في مادة مدخل إلى علم النفس في الجامعة. تم تقسيم العينة إلى مجمـــوعتين رئيستين إحداهما تم تدريسها من خلال استخدام استراتيجية التصور العقلي والثانية تـــم تدريـــسها بالطريقة الاعتيادية. وتم تقسيم كل من هاتين المجموعتين إلى ثلاثة مستويات، الأول وهو الـــتعلم العَرَضي (لم يتم إخبار الطلبة أنهم سيمتحنون في الكلمات التي يتعلمونها)؛ والثاني التعلم القـــصدي (تم إخبار الطلبة أنهم سيمتحنون) والثالث التعلم القصدي مع وجود حافز وكان الحـــافز فـــي هـــذه الدراسة هو تقديم مكافأة مالية (10 دولارات) للفائز الأول.

أظهرت نتائج هذه الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست من خلال استخدام مساعدات التذكر (التصور) على المستويات الثلاثة. ولم تلاحظ أي فروق جوهرية بـــين المستويات الثلاثة ضمن مجموعة مساعدات التذكر. أما في المجموعة الثانية (الطريقة الاعتيادية) فكانت هناك فروق دالة إحصائياً لصالح المستوى الذي قُدِّم له الحافز المادي أما المستويان الآخران فلم يكن هنالك فروقٌ جوهرية بينهما.

أفاد الباحث من هذه الدراسة في استخدام المنهج شبه التجريبي وفي اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية تم تدريسها باستخدام مساعدات التذكر، وأخرى ضابطة تم تدريسها بالطريقة الإعتيادية. كما أفاد من طريقة تقديم الإختبار حيث لم يتم إعلام الطلبة أنهم سيختبرون بالنسبة لمتغيرات معينة.

دراسة كارني وليفين وليفين (Carney, Levin, & Levin, 1994) والتي هدفت إلى تحفيز الطلبة في مادة مدخل إلى علم النفس في المرحلة الجامعية ولزيادة دافعيتهم لاستخدام مساعدات التذكر خلال دراسة هذه المادة. قام مدرس المادة، الباحث، بإجراء تدبير ليشجع الطلبة على استخدام

مساعدات التذكر حيث طلب من الطلبة ذكر 20 كلمة تمّ تسجيلها على اللوح من قِبل أحد الطلبة والأستاذ يدير ظهره إلى اللوح ثم قام الأستاذ بإعادة تسميع هذه الكلمات بعد الانتهاء من كتابتها فوراً. ثم شرح للطلبة أنه ليس ساحراً بل أنه استخدم مساعدات التذكر (الكلمة اللاقطة) لتذكر هذه الكلمات. ثم درّبهم على استخدام هذه الطريقة وذكر الباحثون أن هذا من شأنه زيادة دافعية الطلبة لاستخدام هذه الطريقة دون ذكر استخدام مقياس لهذا الغرض.

أفاد الباحث من هذه الدراسة في تناولها للعلاقة بين استخدام مساعدات التذكر وبين الدافعية للتعلم، كما أفاد من نتيجة هذه الدراسة التي أظهرت أن استخدام مساعدات التذكر من شأنه زيادة دافعية الطلبة للتعلم.

أجرى هيكبي (Higbee, 1994) دراسة لاستكشاف بعض مظاهر الدافعية لاستخدام مساعدات التذكر وبالتحديد العوامل التي تدفع الطلبة وتزيد رغبتهم في استخدام هذه الاستراتيجيات. تكونت عينة الدراسة من 120 طالبا وطالبة مسجلين في مادة علم النفس العام، تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات. وكان المطلوب من الطلبة تعلم اثنتي عشرة مقولة مشهورة مثل (تفاحة في اليوم تبقي الطبيب بعيداً)، (An apple a day, keeps the doctor away). درست المجموعة الأولى من خلال استخدام مساعدات التذكر (الكلمة اللاقطة والسجع، Peg word and Rhyming) اما المجموعتين الثانية والثالثة فدرستا بالطريقة التقليدية الا أن احداهما مارست وتدربت على ما تم تعلمه والأخرى لم تمارس. أظهرت النتائج ان الطلبة، ذكوراً وإناثاً، الذين درسوا بوساطة مساعدات التذكر اعتبروا أن تعلم هذه المقولات كان أسهل (أقل صعوبة وجهداً) مما اعتبره الطلبة

في المجموعتين الاخريين. واستنتج الباحث أن هذا قد يدل على أن استخدام مساعدات التذكر يسهم في جعل التعلم أسهل وربما أكثر متعة.

أفاد الباحث من هذه الدراسة باستخدام المنهج شبه التجريبي وتقسيم العينة إلى مجمــوعتين تجريبية وضابطة. كما أفاد الباحث من الأساس النظري للعلاقة بين استخدام مــساعدات التــذكر والدافعية للتعلم والتي أسهمت هذه الدراسة في تشكيله.

دراسة ستالدر (Stalder, 2005)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام مساعدات التذكر (الحروف الإستهلالية) على أداء الطلبة في امتحان مادة علم النفس في المرحلة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من 75 طالباً وطالبةً انقسموا على شعبتين (62% منهم إناث). قدم مدرّس المساق مجموعة من مساعدات التذكر (الحروف الإستهلالية) للطلبة. وبعد الإمتحان وزّع الباحث استمارة على المشاركين في الدراسة لمعرفة رأيهم في استخدام هذه الطريقة من مساعدات التذكر. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن استخدام مساعدات التذكر له أثر إيجابي دال إحصائياً في أداء الطلبة على الإختبار. كما أظهر تحليل الإستمارات أن الطلبة صرّحوا بأنهم أفادوا من هذه الإستراتيجية حيث إنهم يشعرون بأن دافعيتهم للتعلم قد ازدادت مع استخدام الحروف الإستهلالية. ولم تأتِ الدراسة على ذكر استخدام أي مقياس لمستوى الدافعية لدى الطلبة.

أسهمت هذه الدراسة في تقديم إطار نظري لعلاقة الدافعية باستخدام مساعدات التذكر. أفاد الباحث من هذا الإطار النظري، كما أفاد من منهجية الدراسة وتقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

4- الدراسات التي تناولت مساعدات التذكر والتواصل الاجتماعي:

دراسة سكراجز وماستروبيري (Scruggs, & Mastropieri, 2000)، كان الهدف من هذه الدراسة مراجعة الدراسات السابقة التي تربط بين مساعدات التذكر والسلوك الإجتماعي في غرفة الصف. ذكرت هذه الدراسة أن العلاقة السببية بين السلوك الإجتماعي في غرفة الصف والتحصيل الأكاديمي ليست واضحة تماماً. ولكن ما هو معلوم هو أنّ النجاح الأكاديمي يؤدي إلى تحسين السلوك الإجتماعي. كما ذكرت أن طلبة المرحلة الإبتدائية ممن لديهم مشاكل سلوكية يتعلمون ويخزنون المعلومات بصورة أفضل بكثير عندما يتم استخدام مساعدات التذكر بالمقارنة مع أساليب التدريس التقليدية. وكذلك ذكرت الدراسة أن دافعية الطلبة للتعلم تتأثر إيجابياً باستخدام مساعدات التذكر حيث أعرب الطلبة عن مستويات أعلى من الرضى عند استخدام هذه الإستراتيجية. وخلصت الدراسة إلى أن استخدام مساعدات التذكر، بما فيها الكلمات المفتاحية والكلمات اللاقطة، والحروف الإستهلالية، لها تأثير إيجابي على السلوك الإجتماعي للطلبة وعلى الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة.

شكلت هذه الدراسة إطاراً نظرياً للعلاقة بين استخدام مساعدات التذكر والسلوك الإجتماعي في غرفة الصف، وقامت بمراجعة الدراسات السابقة التي نظرت في هذا الموضوع. ولقد أفاد الباحث من هذا الإطار النظري، كما أفاد من طريقة الباحثَين في استخدام أكثر من استراتيجية من استراتيجيات مساعدات التذكر، واستخدام طلبة المرحلة الأساسية، وربط استخدام مساعدات التذكر بالسلوك الإجتماعي والدافعية للتعلم.

قام العزة، وصبح، والفراجين، وجابر، وجرباوي، وجبريل (Al-Azeh, Subuh, S., AlFarajeen, Z., Jaber, M., Jarabawi, M., & Gebreil, M., 2004) بإجراء دراسة في

فلسطين بهدف معرفة أثر برنامج تدريبي مبني على التدخّل المرتكز على غرفة الصف (Classroom-Based Intervention [CBI]) في قدرة الطلبة على التواصل الاجتماعي وتعزيز الثقة بالذات وحل المشكلات إبداعياً. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، المجموعة الأولى تكونت من 406 طلاب وطالبات (202 ذكور و204 إناث) تراوحت أعمارهم من 6 إلى 11 سنة، والمجموعة الثانية تكوّنت من 258 طالبا وطالبة (174 ذكور و84 إناث) تراوحت أعمارهم من 12 إلى 16 سنة. تم تطبيق برنامج الدعم الاجتماعي النفسي (CBI) في عدد من المدارس في غزة والضفة الغربية منذ بداية العام الدراسي 2003–2004 وحتى صيف 2004 حيث استُكمل تطبيقه في المخيمات الصيفية. أظهرت نتائج هذه الدراسة من خلال تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية أثرا ذا دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في التواصل الاجتماعي وتنمية الثقة بالذات والقدرة على حل المشكلات إبداعيا عند المجموعة الأولى (من 6 الى 11 سنة) ذكورا وإناثا، وعند الإناث فقط من المجموعة الثانية (من 12 الى 16 سنة).

أسهمت هذه الدراسة المعمقة والشاملة في تأسيس إطار نظري لإمكانية تعزيز التواصل الإجتماعي والثقة بالذات وحل المشكلات إبداعياً على إثر استخدام برنامج تدريبي يطبّق من خلال المدارس في فلسطين. ولقد أفاد الباحث من هذا الإطار النظري خاصة في الشق المتعلق بمهارات التواصل الإجتماعي. كما أفاد الباحث من هذه الدراسة في بناء إحدى أدوات الدراسة وهي مقياس التواصل الإجتماعي.

أجرت سمرفيل، وويغ، وويلين، وكيلي (Somerville, Wig, Whalen, & Kelley, 2006) دراسة ذكرت أن الفص الدماغي الجانبي الداخلي حيث يتواجد الهيبوكامبس

(Hippocampus) يلعب دورا هاماً في عمليات مساعدات التذكر والتي تعتمد على الربط والتصور؛ وأن الأميجدالا (Amygdala) يصبح لها دور واضح عندما تحتوي الأمور التي يتم تذكرها جوانبَ انفعالية؛ وأنّ الدراسات التي تناولت الأميجدالا تطرقت لجوانب انفعالية قليلة الحدوث في الحياة اليومية. أما الدراسة الحالية فإنها تطرّقت إلى بعض الأمور ذات الطابع الانفعالي والتي تحدث بشكل أكبر في الحياة اليومية وتؤثر في عمليات التواصل الاجتماعي بين الأفراد.

هدف الباحثون من هذه الدراسة الى معرفة النشاط العصبي في منطقتَي الهيبوكامبس والأميجدالا عند محاولة الفرد التعرف على وجوه تمَّت مشاهدتها من قبل، وبشكل خاص هدفوا الى معرفة مدى تغير النشاط العصبي في منطقة الدماغ الجانبية الداخلية عندما تكون الأمور التي يتم استرجاعها من الذاكرة تحتوي على جوانب انفعالية. من أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بتجنيد 16 شخصا بالغا (ذكور) من منطقة دارتموث (Dartmouth) في أمريكا. وعلى مدى أربع جلسات تم عرض 120 صورة لوجوه أشخاص مختلفين. وأعطي لكل وجه اسمٌاً كُتب في أسفل الصورة، كما تمّت إضافة معلومة إما إيجابية او سلبية أو محايدة لكل صورة مثل: "أمل تحب مساعدة الفقراء" أو "علي هجر أولاده ولا يسأل عنهم" أو خالد يحب الجزر". بعد الانتهاء من كل جلسة كانت تعرض الصور ثانية ولكن بدون أسماء ولا معلومات أخرى وكان يُطلب من المفحوصين طباعة الإسم لكل صورة على الشاشة. وتم تكرار هذه العملية ثلاث أو أربع مرات (بحسب المفحوص) حتى يتم تذكر الأسماء بنسبة لا تقل عن 95%. وبعد فترة تراوحت بين 15 و19 يوماً تم استدعاء المفحوصين إلى مركز للتصوير بالرنين المغناطيسي. ومن أجل قياس

النشاط العصبي في منطقة الدماغ الجانبية الداخلية تمّ تصوير أدمغة المفحوصين بينما كانت تعرض عليهم 40 من الصور التي كانوا قد تعرّفوا عليها من قبل.

أظهرت النتائج ازديادا في نشاط الهيبوكامبس عند محاولة التعرف إلى الوجوه عامة كما أظهرت ازديادا في نشاط الأميجدالا عندما يكون الوجه مرتبطا بالناحية الانفعالية، سواء سلبية أم ايجابية، ويكون نشاط الأميجدالا أقل عندما يكون الوجه محايدا. واستنتج الباحثون أن دراسة الذاكرة الانفعالية تمهد إلى فهم عملية التواصل الاجتماعي بين الأفراد.

أسهمت هذه الدراسة في تأسيس إطار نظري ذي طابع بيولوجي–فيزيولوجي للعلاقة بين الجانب الإنفعالي ومهارات التواصل الإجتماعي. ولقد أفاد الباحث من هذا الإطار النظري الذي ذكر أن الجانب الإنفعالي، سواء أكان الإنفعال سلبياً أم إيجابياً، يسهم في فهم عملية التواصل الإجتماعي لدى الأفراد.

خلاصة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى الملاحظات التالية:

- شكلت الدراسات السابقة التي تم استعراضها على اختلافها إطارا نظريا لاستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر وعلاقتها ببعض المتغيرات، كما قدمت نماذج عملية وأساليب متعددة لاستخدام هذه الاستراتيجيات، ولقياس بعض المتغيرات، ولطريقة تطبيق الاختبارات.

- إن عددا من الدراسات التي أجريت على استخدام مساعدات التذكر أجريت على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
- أشارت معظم الدراسات ذات الصلة باستخدام مساعدات التذكر إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام هذه الاستراتيجيات في التحصيل والاستيعاب وتحسين أداء الطلبة على الإختبارات وتنشيط الذاكرة.
- بعض هذه الدراسات تطرقت إلى موضوع الدافعية وأشارت الى أن استخدام مساعدات التذكر له أثر إيجابي على زيادة الدافعية للتعلم، إلا أن هذه الدراسات لم تقم بقياس الدافعية للتعلم بصورة مباشرة ولكن من خلال رضى الطلبة عن هذه الإستراتيجية.
- أشارت بعض هذه الدراسات إلى علاقة استخدام هذه الإستراتيجيات بالسلوك الإجتماعي وأن تنشيط الذاكرة من شأنه أن يقلل من المشاكل الإجتماعية لدى الطلبة، ولكن تم تناول هذا المتغير بصورة غير مباشرة كذلك.
- ندرة الدراسات العربية في موضوع مساعدات التذكر وحتى أن اثنتين من الدراسات العربية المذكورة في الدراسات السابقة (بركات، 2005؛ والمصباحي، 2006) لم تستخدما أسلوب مساعدات التذكر كما هو متعارف عليه في الدراسات الأجنبية.
- عدم وجود دراسة (حسب علم الباحث) تناولت أثر استخدام مساعدات التذكر في تنمية القدرة على توليد الأفكار. وأقرب ما توصلت إليه الدراسات السابقة (حسب علم الباحث) هو أثر استخدام مساعدات التذكر على تنمية مهارات التفكير بشكل عام. ولذا قد تكوّن هذه الدراسة

أولى الدراسات التي تتناول أثر استخدام أستراتيجية مساعدات التذكر في توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يحتوي هذا الفصل على وصف تفصيلي لأفراد الدراسة وأدواتها وإجراءاتها ومتغيراتها والمعالجة الإحصائية التي استُخدِمت للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أفراد الدراسة:

لقد تم اختيار إحدى مدارس منطقة البقاع الغربي في لبنان (مركز عمر المختار التربوي) بصورة قصدية لإجراء هذه الدراسة. وبعد الحصول على الإذن بمباشرة إجراءات الدراسة تم اختيار شعبتين من شُعَب الصّف الثامن الأساسي الأربع بوساطة القرعة، ثُمّ تَمّ توزيع هاتين الشعبتين عشوائياً إلى مجموعتين على النحو التالي: المجموعة التجريبية التي تلقّت دروسها في اللغة الإنجليزية من خلال استخدام استراتيجيات مساعِدات التذكر، والمجموعة الضابطة التي تمّ تدريسها بالطريقة الإعتيادية. وبلغ عدد أفراد الدراسة 49 طالباً وطالبة (28 ذكور و21 إناث) من طلبة الصف الثامن الأساسي والجدول (2) أدناه يبين توزيعهم على المجموعتين بحسب الجنس:

جدول (2)

توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس

المجموعة / الجنس	التجريبية	الضابطة	المجموع
ذكور	14	14	28
إناث	11	10	21
المجموع	25	24	49

منهجية الدراسة:

لقد اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي وذلك لملاءمته لهذه الدراسة. فالمنهج شبه التجريبي يوازي المنهج التجريبي في البحث عدا في طريقة إختيار العينة التي تتم عشوائياً في المنهج التجريبي، ولا يمكن الإختيار العشوائي في المنهج شبه التجريبي، حيث تكون العينة موجودة مسبقاً. ويعتبر هذا المنهج ذا قيمة عالية في مجال التعلم والتعليم حيث يسمح بالتحكم بالمتغير المستقل وقياس المتغير التابع والتحكم بالمتغيرات الدخيلة. وبهذا يكون من الممكن الكشف عن العلاقة السببية بين المتغيرات بناءً على تصميم الموقف التجريبي (الحمداني، الجادري، قنديلجي، بني هاني، وأبوزينة، 2006، ص. 144).

وبالنسبة للدراسة الحالية فقد سمح استخدام المنهج شبه التجريبي بإدخال المتغير المستقل (طريقة التدريس باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر) إلى المجموعة التجريبية بينما استمر تدريس المجموعة الضابطة من خلال الطريقة الاعتيادية. ثم تم قياس المتغيرات التابعة بصورة بعدية، ثم استخدام الإحصاء الإستنتاجي للتعبير عن النتائج بصورة تسمح بتعميمها على مجموعات مشابهة لعينة الدراسة.

ولقد سمح استخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر من خلال برنامج تعليمي–تعلمي تم بناؤه لأغراض هذه الدراسة، كما تم تطبيق هذا البرنامج على المجموعة التجريبية واستمرت المجموعة الضابطة بتلقي دروسها حسب الطريقة الإعتيادية مما سمح بتقييم فاعلية هذا البرنامج، ولدى ظهور فاعليته يمكن استخدامه وتعميمه على مجموعات مشابهة لعينة الدراسة ويمكن تطويره والبناء على ما تم التوصل إليه من نتائج.

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أدوات الدراسة والتي تضمنت ما يلي: مقياس توليد الأفكار، مقياس الدافعية للتعلم، ومقياس التواصل الإجتماعي وسيتم في هذا الفصل تناوُل إعداد كل من هذه المقاييس كما سيتم التّطرُّق إلى صدق وثبات كلٍّ من هذه المقاييس.

مقياس توليد الأفكار:

تهدف هذه الأداة إلى قياس قدرة طلبة الصف الثامن الأساسي على توليد الأفكار. ويُعتبر توليد الأفكار، أو الطلاقة، بحسب تورنس (Torrance, 1974) أحد عناصر التفكير الإبداعي. فالطلاقة هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار أو القدرة على توليد الأفكار بسهولة وبسرعة (قطامي، وأبو طالب، وصبحي، وحمدي، وقطامي، 1995) ويرى أمابيل (Amabile, 1983) أن الإبداع يُنظر إليه على أنه القدرة على توليد الأفكار.

لقد قام الباحث بمراجعة الأدب السابق والإطلاع على بعض مقاييس توليد الأفكار. ومن هذه المقاييس: إختبار تورنس للتفكير الابداعي بصورتيه (أ) و (ب) والمشتمل على قياس الطلاقة أي توليد الأفكار حسب ما عرّفها حسن (2005). وكذلك تم الاطلاع على مقياس توليد الأفكار الذي أعده حسن (2005) بالاستناد الى اختبار تورنس للتفكير الإبداعي .

كما تمّ الاطّلاع على اختبارات جيلفورد (Guilford) وبارون (Baron) لتوليد الكلمات حيث تُعطَى للمفحوص كلمة ويُطلب منه توليد أكبر عدد ممكن من الكلمات منها (قطامي وآخرون، 1995)، كما قام الباحث بالتواصل عبر البريد الإلكتروني مع باحث في مجال توليد الأفكار في

الولايات المتحدة (Marvin Bartel) والذي نوّه باختبارات تورنس وجيلفورد في هذا المجال. وبناء على ما سبق قام الباحث بتطوير المقياس مُراعياً الفئة العمرية والمستوى المعرفي لطلبة الصّف الثامن الأساسي؛ ويتكوّن المقياس من أربعة مواقف يتمّ عرضها على الطلبة واحداً تلو الآخر ثم يُطلب إليهم توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار من خلال كتابتها في المكان المخصص لذلك؛ والوقت المسموح به لكل موقف هو ست دقائق، كما لا يتم الانتقال الى الموقف اللاحق الا بعد انتهاء الفترة المحددة (التفاصيل في الملحق رقم 5).

كما جرى تطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعية مكوّنة من سبعة طلبة من مجتمع الدراسة ولكن من خارج العينة للتأكُّد من فهم الطلبة لما هو مطلوبٌ منهم ومن قدرتهم على الاستجابة. وبناء على هذا التطبيق الاستطلاعي تم تعديل الوقت المسموح لكل موقف الى ست دقائق (كان المقرر ان تُعطى خمس دقائق لكل موقف قبل التطبيق الاستطلاعي).

صدق المقياس:

لقد تم التأكد من صدق المحتوى لمقياس توليد الافكار من خلال عرضه على هيئة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي (ملحق 6)، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم في المقياس من حيث ملاءمته لقياس توليد الأفكار ووضوح فقراته ومدى ملاءمتها لطلبة الصف الثامن الأساسي. وكذلك طُلب منهم تقديم أيّة اقتراحات يرونها مناسبة من حيث إضافة او حذف او تعديل أي جزء من أجزاء المقياس. ثم درس الباحث مقترحات المحكمين وملاحظاتهم وأجرى بعض التعديلات على ضوء هذه المقترحات

والتوصيات، مثل: إعطاء أمثلة بعد عبارة "العلب المعدنية للمعلبات" في النشاط الثاني من المقياس، وحذف عبارة "مثل الدول الخليجية" من النشاط الثالث حيث كان نصها كالتالي: "يصبح لبنان مثل الدول الخليجية التي تتمتع بالرخاء" وأصبحت: "يصبح لبنان من الدول الغنية التي تتمتع بالرخاء". وكذلك تم إجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة.

ثبات المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 23 طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي ولكن من خارج أفراد الدراسة ثُم تَم تطبيق المقياس نفسه على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول وكانت قد أعطيت كل ورقة رقماً خاصاً لتسهيل عملية ملاءمة الورقة الأولى مع الورقة الثانية لكل فرد من أفراد الدراسة.

وبهذه الطريقة تم التأكد من ثبات الاختبار بطريقة الإعادة (Test-Retest) بفارق أسبوعين وتم استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach α) وكان (0.91)؛ أما معامل الثبات عن طريق الإعادة فكان 0.93 وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

تم تصحيح مقياس توليد الأفكار من قبل مدرّستين ممن يدرّسن طلبة الصف الثامن الأساسي حيث تم اعطاء رقم رمزي لكل ورقة وتصوير أوراق الطلبة على نسختين وإعطاء كل مدرّسة نسخة بعد تدريبهما على تصحيح الإختبار من خلال التعليمات التالية:

1. قراءة الأفكار التي كتبها الطالب تحت كل نشاط من نشاطات المقياس.
2. حذف أي فكرة مكررة.
3. حذف أي فكرة لا علاقة لها بموضوع النشاط لا من قريب ولا من بعيد.
4. حذف الأفكار شبه المكرّرة مثل أن يقول الطالب: تُستخدم العُلَب المعدنية كوعاء للقهوة ثم يضع كأفكار أخرى كوعاء للشاي، للسكر، للرز... واحتساب هذه الأفكار كفكرة واحدة.
5. احتساب مجموع الأفكار التي لم يتم حذفها تحت كل نشاط.
6. احتساب المجموع الكلي للاختبار.

وبعد ذلك كانت الدرجات متقاربة بين التصحيح الأول والثاني وثم أخذ متوسط التصحيحين كالنتيجة النهائية لكل طالب. وقد تراوح مدى الدرجات على المقياس بين 25 و 79.

مقياس الدافعية للتعلم:

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الدافعية لتعلّم اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، ومن أجل تصميم هذا المقياس قام الباحث باتخاذ الخطوات التالية:

1. قراءة الأدب المتعلق بموضوع الدافعية للتعلم.
2. الإطلاع على العديد من مقاييس الدافعية للتعلم والدافعية للإنجاز والدافعية للقراءة وبعض الدراسات التي عنيت بقياس الدافعية ومنها:

- دراسة أحمد وزملائه (أحمد، قادر، ومونية،2007) من جامعة الجزائر والتي بحثت في تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى طلبة التعليم المتوسط.
- دراسة ووف (Waugh, 2002) الأسترالية والتي بحثت في تطوير مقياس لدافعية الإنجاز الأكاديمية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية.
- مقياس الدافعية للتعلم الصفي الذي طوره قطامي (1993).
- مقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في سياق دراسة أجراها شعبان وغيث في الجامعة الأمريكية في بيروت (Shaaban & Ghaith, 2000).
- مقياس الدافعية للإنجاز الذي طوره خليفة (2006) في القاهرة وتم تطبيقه على عينتين من الطلبة الأولى مصرية والثانية سودانية.
- مقياس الدافعية الذاتية، الذي طوره رايان (Rayan, 1982)، وتم استخدامه في العديد من الدراسات منها(Rayan, Mims, & Koestner, 1983; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994)

3. بناء على الدراسات السابقة ومقاييس الدافعية للتعلم المذكورة أعلاه قام الباحث بتحديد أبعاد مقياس الدافعية للتعلم والتي تم استخدامها في تطوير المقاييس وهي كالتالي:

أ- الاهتمام والتمتع بالنشاط

ب- إدراك القدرة الذاتية

د- الإحساس بالضغط والتوتر

هـ- الجهد المبذول خلال عملية التعلم

و- القيمة والفائدة من النشاط

4. قام الباحث بصياغة فقرات المقياس والتي تؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود من المقياس وبما يتناسب مع مستوى طلبة الصف الثامن الأساسي من حيث اللغة ومن حيث المفاهيم.
5. تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من خمسة طلبة من خارج عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي وذلك للتأكد من قدرتهم على فهم الفقرات وعلى الإجابة عنها.
6. تم عرض المقياس على هيئة من المحكمين للتأكد من صدقه وتم حساب معامل الثبات للتأكد من ثباته كما سيأتي لاحقا.

تكوَّن الإختبار بصورته النهائية (ملحق 8) من 32 فقرة بجانب كل منها 4 خيارات على مقياس ليكرت (Likert) كالتالي: تنطبق تماما، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق تماما، لا تنطبق أبدا.

صدق المقياس:

من أجل التأكد من صدق مقياس الدافعية للتعلم قام الباحث بعرضه على هيئة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي، (ملحق 9). وطُلب من المحكمين إبداء آرائهم في المقياس واقتراحاتهم من حيث النقاط التالية:

- مدى وضوح الفقرات من حيث اللغة والصياغة
- مدى انتماء الفقرات لمفهوم الدافعية للتعلم
- مدى مناسبة الفقرات للمستوى المعرفي لطلبة الصف الثامن الأساسي
- إبداء أي اقتراحات أو إضافات أو تعديلات أخرى.

وبعد دراسة مقترحات المحكّمين قام الباحث بإجراء التعديلات التالية على الصورة الأصلية للمقياس (ملحق 7):

أ- حذف الفقرة 4 لتشابهها مع الفقرة 34،

ب- حذف الفقرة 8 لتشابهها مع الفقرة 30،

ت- حذف الفقرة 13 لعدم ملاءمتها لطلبة الصف الثامن لأنها تنص على أن الطالب يحب الجلوس في الصف الأمامي، والواقع أن الطالب ليس بإمكانه تغيير مكان جلوسه بحرية تامة،

ث- إضافة عبارة "في المواد الأخرى" في نهاية الفقرة 12،

ج- تبديل كلمة "احترام" بكلمة "تقدير" في فقرة 22،

بالإضافة إلى بعض التعديلات اللغوية الطفيفة، وتم الاحتفاظ بكل الفقرات التي حظيت بموافقة تسعة من المحكمين أو أكثر أي بنسبة تفوق 80%.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس الدافعية للتعلم من خلال طريقة الإعادة (Test-Retest) بفارق أسبوعين على عينة مكوّنة من 21 طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي ولكن من خارج عينة الدراسة. وتم وضع إشارات خفية على كل ورقة اختبار لتحقيق هذا الهدف. وكان معامل ثبات الإتساق الداخلي لهذا المقياس كرونباخ ألفا (Cronbach α) 0.88 ؛ أما معامل الثبات عن طريق الإعادة فكان 0.94 والذي يعتبر مناسباً لغرض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

بعد جمع البيانات تم إدخال درجة لكل فقرة من فقرات المقياس في الحاسوب على الشكل التالي:

للفقرات الإيجابية: تنطبق تماماً(4)؛ تنطبق إلى حد ما(3)؛ لا تنطبق تماماً(2)؛ لا تنطبق أبداً(1).

للفقرات السلبية: تنطبق تماماً(1)؛ تنطبق إلى حد ما(2)؛ لا تنطبق تماماً(3)؛ لا تنطبق أبداً(4).

ثم تمّ احتساب درجة كلية لكل طالب حيث تم استخدامها في التحليل الإحصائي فيما بعد. وقد تراوح مدى الدرجات على المقياس بين 71 و 124.

مقياس التواصل الاجتماعي:

إن الهدف من تطوير هذا المقياس هو معرفة مدى قدرة طلبة الصف الثامن الأساسي على التواصل الإجتماعي، وخلال القيام بتصميم هذا المقياس اتخذ الباحث الخطوات التالية:

1. تم الإطلاع على الأدب المتعلق بموضوع التواصل الإجتماعي وخاصة الدراسات التي عنيت بقياس وتقويم هذه الكفاءة ومن أبرز هذه الأبحاث والدراسات (Muldary, 1983; Landa, 2005; Oord, et al., 2005; Teodoro, Käppler, Rodrigues, Freitas, & Haas, 2005; Kwok, Right, & Kashima, 2007; Timler, 2008) والتي أفاد منها الباحث في تكوين خلفيّة نظريّة عن طريقة قياس كفاءة التواصل الإجتماعي وعن أبعاد هذه الكفاءة.
2. التواصل عبر البريد الإلكتروني مع بعض الباحثين في مجال التواصل الإجتماعي للحصول على معلومات منهم بهذا الشأن مما ساعد الباحث في تطوير المقياس ومن هؤلاء الباحثين (Marilyn Klakovich و Van der Oord وGeralyn Timler).
3. الإطلاع على مقاييس التواصل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية والتواصل البينشخصي التي استطاع الباحث الحصول عليها ومنها:

- مقياس نظام ترميز التواصل الإجتماعي (Social Communication Coding System) الذي طوّره أولسوانغ، وكوغينز، وسفينسون (Olswang, Coggings, & Svenson, 2007).
- مقياس تقويم مهارات التواصل والمذاكرة في غرفة الصف (Assessment of Classroom Communication and Study Skills) الذي قام بتطويره جيزنغر، وسبايز، وكارلسون، وبلايك (Geisinger, Spies, Carlson, & Plake, 2007).

- مقياس مهارات الإتصال الذي يركز على أبعاد التواصل اللفظي وغير اللفظي والإصغاء الجيد والتعبير عن المشاعر (www.unicef.org).
- مقياس التواصل البينشخصي (Interpersonal Communication Scale) والذي طوره بيانفينو (Bienvenue, 1971) والذي يركز على الأبعاد التالية: القدرة على الإصغاء، التفهم، التعامل مع المشاعر، والتعبير عن الذات.
- مقياس مهارات التواصل (Communication Skills Scale)، (www.optimalthinking.com).

4. قام الباحث بتحديد أبعاد مقياس التواصل الإجتماعي الذي تم تطويره بناء على الدراسات ذات الصلة المذكورة أعلاه وهي كالتالي:

أبعاد مقياس التواصل الإجتماعي:

- القدرة على الإصغاء بطريقة مناسبة
- القدرة على التعبير (اللفظي وغير اللفظي) عن الأفكار بوضوح
- القدرة على فهم المشاعر الذاتية وفهم مشاعر الآخرين والتعامل معها
- القدرة على استيعاب ما يقوله الآخرون ومن ضمنها القدرة على استرجاع المعلومات في الوقت المناسب
- الإستعداد للانفتاح على الآخرين بِحُرّية وصدق

5. قام الباحث بصياغة فقرات المقياس بطريقة ملائمة للمستوى المعرفي لطلبة الصف الثامن الأساسي بحيث يتم تحقيق الهدف المرجو من المقياس.
6. تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من خمسة طلبة من طلبة الصف الثامن الأساسي ومن خارج عينة البحث وذلك للتأكد من فهمهم للعبارات الواردة في المقياس.
7. قام الباحث بعرض المقياس على هيئة من المحكمين من ذوي الإختصاص للتأكد من صدقه وثم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة كما سيأتي لاحقاً.

تكوّن المقياس بصورته النهائية (ملحق 11) من 34 فقرة بجانب كل منها أربعة خيارات حسب مقياس ليكرت (Likert) موزّعة كما يلي: تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق تماماً، لا تنطبق أبداً.

صدق المقياس:

تم التأكُّد من صدق مقياس التواصل الإجتماعي من خلال عرضه على هيئة من المحكمين من ذوي الإختصاص في مجال التربية والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي (ملحق 12)، وطُلب منهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول المقياس من خلال النقاط التالية:

أ- وضوح الفقرات من حيث الصياغة واللغة

ب- إنتماء الفقرات إلى كفاءة التواصل الإجتماعي

ت- ملاءمة الفقرات للمستوى المعرفي لطلبة الصف الثامن الأساسي

ث- تقديم أيّة إضافات أو إقتراحات أو تعديلات أخرى

قام الباحث بالنظر في مقترحات المحكمين وبناء عليها أجرى التعديلات التالية على الصورة الأصلية للمقياس (ملحق 10):

أ- حذف كلمتَي "متطلباتي وخياراتي" من الفقرة 1 كي لا تكون الفقرة مركّبة.

ب- حذف الكلمات الواقعة بعد كلمة "خطأ" في الفقرة 11.

ت- حذف كلمة لا من بداية الفقرة 14.

ث- حذف الفقرة 10 لأنها مكررة من حيث المعنى مع الفقرة 14.

ج- إضافة كلمة "عينَي" بعد كلمة "إلى" في الفقرة 22

ح- حذف كلمتي "المدرسة والزملاء" من الفقرات 25، 26، و27.

خ- حذف عبارة "بعد مرور فترة من الزمن" من آخر الفقرة 33.

د- حذف الفقرة 36 لأنها مكررة من حيث المعنى مع الفقرة 3.

بالإضافة إلى بعض التعديلات اللغوية الطفيفة مثل استبدال كلمة "على" ب"عن" في الفقرات 2 و5 و6. وتم تثبيت كل الفقرات التي حظيت بموافقة ثمانية أو أكثر من المحكمين أي بنسبة 80% أو أكثر.

ثبات المقياس:

تم التحقّق من ثبات مقياس التواصل الإجتماعي من خلال تطبيقه على عينة مكونة من 23 طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الاساسي ومن خارج عينة الدراسة. ثم تكرر تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد أسبوعين أي بطريقة الإعادة (Test-retest) وتم احتساب معامل كرونباخ ألفا

(Cronbach α) والذي كان 0.85 ؛ ومعامل الثبات عن طريق الإعادة كان 0.96 وهذا يعتبر مناسبا لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

بعد جمع البيانات تم إدخال درجة لكل فقرة من فقرات المقياس في الحاسوب على الشكل التالي:

للفقرات الإيجابية: تنطبق تماماً(4)؛ تنطبق إلى حد ما(3)؛ لا تنطبق تماماً(2)؛ لا تنطبق أبداً(1).

للفقرات السلبية: تنطبق تماماً(1)؛ تنطبق إلى حد ما(2)؛ لا تنطبق تماماً(3)؛ لا تنطبق أبداً (4).

ثم تم احتساب درجة كلية لكل طالب حيث تم استخدامها في التحليل الإحصائي فيما بعد. وقد تراوح مدى الدرجات على المقياس بين 86 و 133.

البرنامج التعليمي–التعلمي:

تم إعداد البرنامج التعليمي–التعلمي من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية بناء على ما يلي:

أ- **الخلفية النظرية:** اعتمد الباحث في إعداد هذا البرنامج على الأساس النظري المتمثل بنظرية الترميز المزدوج لبافيو (Pavio, 1971) والتي تُشير إلى ضرورة إعطاء تعليمات للطلبة لتشكيل صورٍ ذهنية للمعلومات المُراد تذكّرها مِمّا يسهّل عمليّة الإسترجاع فيما بعد. وتؤكّد هذه النظرية أن ترميز المعلومات بالصورتين اللفظية والصورية يعزّز من القدرة على الإحتفاظ بها واسترجاعها لاحقاً.

ب- **البرامج السابقة:** إطلع الباحث على البرامج السابقة التي استخدمت استراتيجيات مساعدات التذكر لتدريس اللغة الإنجليزية والعلوم الاجتماعية والتاريخ ولقد ركّزت مُعظم هذه البرامج على استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر لتدريس اللغة الإنجليزية ومن أشهرها برنامج سكراجز وماستروبيري (Scruggs & Mastropieri, 1991)، وكارني وليفين (Carney & Levin, 2003).

ج- **اختيار المادة التدريسية:** لقد تم اختيار اللغة الإنجليزية لتكون المادة التي يتم تدريسها من خلال استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر بناءً على الأدب السابق ذي الصلة وكذلك لأهمية اللغة الإنجليزية بالنسبة للطلبة من حيث حاجتهم إلى هذه اللغة مستقبلا وذلك لسببين هامين: أولاً، إن معظم جامعات لبنان تستخدم اللغة الإنجليزية للتدريس وثانياً، إن العديد من الطلبة يهاجرون للعمل بعد تَخرُّجهم من الجامعات وسواء أَهاجروا أم لم يهاجروا فإن حاجتهم إلى اللغة الإنجليزية تكون جلية حتى لو كانت هجرتهم الى دول الخليج العربي.

الهدف العام للبرنامج التعليمي-التعلمي:

هدَفَ البرنامج التعليمي-التعلمي إلى تنشيط وتحسين ذاكرة الطلبة مما يساعدهم في تعلم أمور كثيرة ومما يجعل عملية التعلم أكثر متعة وإثارة، الأمر الذي يلقى استحسان الأهل والتربويين والأمر الذي قد يساعد الطلبة في توليد أفكار جديدة وفي تنمية دافعيتهم للتعلم مما قد يعزز ثقتهم بأنفسهم ويسهم في تحسين تواصلهم الاجتماعي.

الأهداف الخاصة للبرنامج التعليمي- التعلّمي:

يسهم البرنامج التعليمي- التعلمي في تحقيق الأهداف التالية:

أ- يستخدم الطلبة إمكاناتهم وقدراتهم الخاصة لترميز وتنظيم المعرفة.

ب- يستخدم الطلبة أساليب مختلفة وجديدة في نقل المعرفة الى الذاكرة طويلة المدى.

ج - يزيد من حيويّة المتعلم ونشاطه في تنظيم المعلومات التي يتعامل معها.

د- ينمّي عمليات الفهم والاستيعاب لدى الطلبة مما قد يحسن من اتجاهاتهم نحو المدرسة.

هـ- يستخدم الطلبة مفردات جديدة يزيدونها على مخزونهم المعرفي مما قد يُنمّي ثقتهم بأنفسهم.

و- يهجئ الطلبة الكلمات بالطريقة الصحيحة الأمر الذي يسهم في تحسين كتابتهم وتحسين تحصيلهم.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

بناءً على مراجعة الأدب السابق ذي الصلة، ونظراً لملاءمتها لأغراض هذه الدراسة، تم اختيار ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات مساعدات التذكر وهي: الكلمة المفتاحية (Keyword Method)، التصور (Imagery)، ومساعدات تذكر التهجئة (Spelling Mnemonics)؛ وتم توظيفها في البرنامج التعليمي- التعلمي ومن أجل تفصيل هذه الاستراتيجيات أنظر ملحق (1).

مكوّنات البرنامج التعليمي- التعلّمي:

تَكوَّن البرنامج التعليمي- التعلّمي من (18) لقاء، تم تطبيقها خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2009/2008، وكانت مدة كل لقاء 50 دقيقة بواقع لقاءين لكل أسبوع (ملحق رقم 1). تم إعداد خطة دراسية لكل لقاء اشتملت على الموضوع الرئيس للّقاء والإستراتيجية المستخدمة فيه. كما احتوت على الهدف العام من اللّقاء والأهداف الخاصة بحسب مستويات بلوم (Bloom's Taxonomy) في المجال المعرفي. كذلك تضمّنت الخطّة المواد والأدوات اللازمة لتطبيقها مثل الشفافيات وجهاز العارض الرأسي (Overhead Projector) والمواد المطبوعة. واشتملت الخطة أيضاً على إجراءات التطبيق بصورة مفصّلة وعلى فقرة تقويمية تمّ من خلالها تقويم مدى فهم الطلبة للمادة من خلال التدريب الموجّه والتدريب المستقلّ لما تمّ تعلّمه. نظراً لكون المادة التي طُبّق عليها البرنامج مادة اللغة الإنجليزية فكان من البديهي أن تكون خطط اللقاءات مُعدَّة باللغة الإنجليزية.

بناء البرنامج التّعليمي-التعلّمي:

لقد تمت قراءة كلّ وحدة دراسية من الوحدات التي تمّ استخدامها في بناء البرنامج من كتاب اللغة الإنجليزية المستخدم للصف الثامن الأساسي (Beck, Farr, & Strickland, 2007)، وتم اختيار بعض الكلمات المناسبة لتُشكّل المفردات التي يتعلمها الطلبة بالإضافة الى الكلمات المقترحة من مُؤلّفي الكتاب، ثم قام الباحث بمساعدة فريق عمل مكون من ثلاثة أطفال من خارج عيّنة الدراسة وإحدى المدرّسات، قام هذا الفريق بعقد جلسات عصف ذهني وتكوّنت كل جلسة من الخطوات التالية:

أ- إختيار كلمات مفتاحية مناسبة لكل مفردة من المفرادات المذكورة أعلاه

ب- استخراج معاني المفردات من القاموس

ت- تصميم الرسم المناسب لتوضيح الكلمة المفتاحية بطريقة تتفاعل فيها مع معنى الكلمة المراد تعلمها.

ث- وبعد ذلك تم إعداد هذه الرسومات لكل درس من الدروس التي اعتمدت على الكلمة المفتاحية.

ج- وبناءً على دراسة أوبرتي وزملائها (Uberti, et al., 2003) قام الباحث بكتابة الكلمة المراد تعلمها بأعلى الصفحة / الشفافية، يقابلها الكلمة المفتاحية المناسبة، وأسفل منها معنى الكلمة باللغة الإنجليزية، وتحت ذلك كله يأتي الرسم التوضيحي (ملحق 1).

كما تم بناء استراتيجية التصور من خلال اختيار بعض النصوص (محلق 1؛ خطة 4، 9، 12، و17)، وإعداد خطة تفصيلية لكل لقاء لكي تستخدمها المدرسة لتدريب الطلبة على استخدام استراتيجية التصور كما سيأتي تفصيلها في البرنامج التعليمي-التعلمي (ملحق 1).

وكذلك تم بناء استراتيجية مساعدات تذكر التهجئة من خلال اختيار بعض الكلمات المناسبة لهذا الغرض النصوص (ملحق 1؛ خطة 6، 10، و13)، وإعداد خطة تفصيلية لكل لقاء لكي تستخدمها المدرّسة لتدريب الطلبة على استخدام استراتيجية التهجئة كما سيأتي تفصيلها في البرنامج التعليمي- التعلمي (ملحق 1).

صدق البرنامج:

للتأكّد من صدق البرنامج التعليمي–التعلمي قام الباحث بعرضه على هيئة محكمين من ذوي الإختصاص في مجال علم النفس التربوي وتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (Teaching English as a Foreign Language) (ملحق 2). وطُلب من المحكِّمين الحكم على مدى ملاءمة الاستراتيجيات المُستخدمة والأهداف الخاصة لكل لقاء ومدى وضوح التعليمات لطلبة الصف الثامن الأساسي ومناسبة الرسومات المصاحبة للخطط، وكذلك مدى وضوح دليل المعلم وشموليته وملاءمته لتحقيق الأهداف المنشودة.

أبدى المحكمون ارتياحهم للبرنامج التعليمي–التعلمي ولمدى ملاءمته لتحقيق الأهداف المنشودة منه وتم تقديم الإقتراحات والتعديلات التالية:

أ– التأكد من بعض الصور ومدى ارتباطها بالكلمة المُراد تذكرها.

ب– التأكد من وجود فقرة تقويمية في نهاية كل خطة.

ت– بعض التعديلات اللغوية الطفيفة.

ولقد أخذ الباحث هذه الملاحظات بعين الإعتبار وأجرى التعديلات اللازمة وبهذا أصبح البرنامج التعليمي–التعلمي المستند إلى استراتيجيات مساعدات التذكر جاهزاً للتّطبيق على عينة الدراسة (ملحق 1).

تقييم البرنامج:

لقد تم تقييم البرنامج بطريقتين رئيستين، الأولى التقييم المرحلي والذي كان يتم في نهاية كل لقاء من خلال مشاركة الطلبة في التدريبات المُوَجّهة (Guided Practice) والتدريبات المستقلّة (Independent Practice) ومن خلال إختبار قدرة الطلبة على استرجاع المعلومات التي تم

تعلّمها بصورة دورية، والطريقة الثانية وهي التقييم النهائي للبرنامج حيث تم من خلال التطبيق البعدي للمقاييس التي تم تطويرها خلال هذه الدراسة وهي مقياس توليد الأفكار ومقياس الدافعية للتعلم ومقياس التواصل الإجتماعي.

إجراءات الدراسة:

لقد تم تنفيذ إجراءات الدراسة حسب الخطوات التالية:

- تم تصميم البرنامج التعليمي–التعلمي المبني على استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر،
- تم تطوير أدوات الدراسة الثلاث وهي مقياس توليد الأفكار ومقياس الدافعية للتعلم ومقياس التواصل الإجتماعي،
- إختار الباحث المدرسة التي تم فيها تنفيذ الدراسة بصورة قصدية وهي مركز عمر المختار التربوي في منطقة البقاع في لبنان،
- أخذ الباحث الإذن من إدارة المدرسة لتطبيق إجراءات الدراسة بعد الإجتماع مع مدير المدرسة وشرح برنامج الدراسة وأهدافها،
- تم اختيار شعبتين من شعب الصف الثامن الأربع بصورة عشوائية كما تم توزيعها عشوائياً على مجموعتين، المجموعة التجريبية (شعبة إبن باجة) والمجموعة الضابطة (شعبة الحلاج)،
- تم التأكد من أن المُدرِّستين (مُدرّسة المجموعة التجريبية ومُدرّسة المجموعة الضابطة) لديهما نفس المؤهّلات (كلتاهما لديهما بكالوريوس بتعليم اللغة الإنجليزية وكلتاهما تُحضّران

لرسالة الحصول على الماجستير في التربية) ولديهما خبرات متقاربة (ست سنوات خبرة لمعلمة المجموعة التجريبية وسبع سنوات خبرة لمعلمة المجموعة الضابطة)،

- تم اللقاء مع مُدرّستي الشعبتين التجريبية والضابطة من أجل التنسيق فيما بينهما وتم التشديد على عدم التمييز بين الشعبتين من حيث المحتوى أو التغذية الراجعة أو أي متغير آخر بحيث يكون المتغير المستقل هو المتغير الوحيد الذي قد يؤثّر في النتائج،
- تم لفت نظر مدرسة المجموعة الضابطة إلى الاستمرار بتدريس شعبتها من خلال الطريقة الاعتيادية،
- قام الباحث بإعداد دليل المعلم (ملحق 3) وقدم نسخة منه لمدرّسة المجموعة التجريبية للمساعدة على تدريبها على استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر.
- أجرى الباحث سلسلة من اللقاءات مع مدرسة المجموعة التجريبية حيث تم عقد ثلاثة لقاءات قبل البدء بتطبيق البرنامج من أجل شرح الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج وتم تدريب المدرسة على تنفيذ هذه الاستراتيجيات كما تم تزويدها بخطط اللقاءات المُعدّة من قبل الباحث، كما تم إفساح المجال للمُدرسة بطرح أي أسئلة إستفسارية لديها وتمّت الإجابة عن كل أسئلتها. وكذلك تم تزويدها برقم هاتف الباحث في حال طرأ عليها أي أسئلة خلال التحضير للدروس،
- تم عقد لقاء أسبوعي مع المُدرّسة للتأكد من سير الأمور بشكل طبيعي وللإجابة عن أي إستفسارات وتساؤلات لديها،

- تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية على مدى الفصل الثاني للعام الدراسي 2009/2008 لفترة عشرة أسابيع تقريباً من 2009/2/24 إلى 2009/5/7 بواقع لقاءين أسبوعياً وكانت مدة كل لقاء 50 دقيقة،
- تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً بعديّاً وهي مقياس توليد الأفكار، مقياس الدافعية للتعلم، ومقياس التواصل الإجتماعي،
- تم إدخال البيانات إلى الحاسوب من أجل معرفة علامة كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل من المقاييس الثلاثة وكذلك تمت معالجة هذه البيانات إحصائياً واستخراج النتائج.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف هذه الدراسة والتي اشتملت على المتغيرات التالية:

1- **المتغيّر المستقل:**

طريقة التدريس وله مستويان:

أ- استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر باللغة الإنجليزية.

ب- عدم استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر (استخدام طريقة التدريس الاعتيادية).

1- **المتغيرات التابعة:**

أ- توليد الأفكار ودرجته تتراوح من صفر إلى 80.

ب- الدافعية للتعلم ودرجتها تتراوح من 32 إلى 128.

التواصل الإجتماعي باللغة الإنجليزية ودرجته تتراوح من 34 إلى 136.

2- المتغير التصنيفي:

الجنس وله مستويان:

أ- ذكور

ب-إناث

تصميم الدراسة:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم اختيار تصميم الإختبار البعدي لمجموعتين، ضابطة وتجريبية وكان شكل التصميم كالتالي:

A	X	O_1	O_2	O_3
B	-	O_1	O_2	O_3

A: المجموعة التجريبية.

B: المجموعة الضابطة.

O_1: اختبار قدرة الطلبة على توليد الأفكار.

O_2: اختبار دافعية الطلبة للتعلم.

O_3: اختبار التواصل الإجتماعي لدى الطلبة.

X : استخدام استراتيجية مساعدات التذكر.

المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

1- تم استخدام الإحصاء الوصفي من أجل تحديد الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقاييس المتغيرات التابعة.

2- تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأولى واختبار فرضياتها الصفرية المتعلقة بالفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة على الإختبارات البعدية للمتغيرات التابعة الثلاثة.

3- تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للإجابة عن السؤال الرابع واختبار فرضيته الصفرية التي تفترض عدم وجود أثر جوهري للجنس في تَوليد الأفكار والدافعية للتعلّم والتّواصل الاجتماعي.

4- تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للإجابة عن السؤال الخامس واختبار فرضيته الصفرية التي تفترض عدم وجود أثر جوهري للتفاعل بين الجنس ومساعدات التذكر في توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الاجتماعي.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة عن أسئلتها، وفيما يلي عرض للنتائج:

تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس توليد الأفكار، ومقياس الدافعية للتعلم، ومقياس التواصل الاجتماعي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة

المجموعة	المتغيرات التابعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	توليد الأفكار	22	29.73	7.317
	الدافعية للتعلم	22	98.23	15.892
	التواصل الاجتماعي	22	101.82	8.584
التجريبية	توليد الأفكار	23	44.09	15.108
	الدافعية للتعلم	23	110.78	10.113
	التواصل الاجتماعي	23	104.17	9.985

يُظهر الجدول السابق أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على مقياس توليد الأفكار (29.73)، بينما جاء في المجموعة التجريبية (44.09)، وكانت قيمة المتوسط الحسابي على مقياس الدافعية للتعلم للمجموعة الضابطة (98.23)، بينما بلغ للمجموعة التجريبية (110.78)،

وأخيرا جاءت قيمة المتوسط الحسابي على مقياس التواصل الاجتماعي في المجموعة الضابطة (101.82)، بينما كانت قيمته في المجموعة التجريبية (104.17)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا تم إجراء اختبار MANCOVA، وكانت النتائج كما يلي:

تم إجراء اختبار التباين المتعدد المصاحب MANCOVA لمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية:

جدول (4)

نتائج اختبار التباين المتعدد المصاحب MANCOVA لدلالة الفروق بين المتغيرات التابعة تعزى الى استراتيجيات التدريس

مصدر التباين	قيمة لمدا	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القبلي**	0.277	33.070	0.000
إستراتيجية التدريس	0.581	9.130	* 0.000
الجنس	0.933	0.915	0.443
إستراتيجية التدريس×الجنس	0.955	0.590	0.625

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

** تم الحصول على نتائج إختبارات تحصيلية في اللغة الإنجليزية من إدارة المدرسة كان قد تم إجراؤها على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء المعالجة التجريبية، وتم استخدام هذه النتائج القبلية كمتغير مصاحب من أجل تصحيح الفروق بين المتوسطالت الحسابية للمجموعتين إن وُجدت.

يُظهر الجدول السابق وجود أثر ذي دلالة إحصائية يُعزى إلى استراتيجية التدريس، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (9.130) وهي قيمة دالة إحصائيا عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) ، ولتحديد أي من المتغيرات التابعة قد خضع لتأثير المتغير المستقل (استراتيجية التدريس) فقد تم إجراء اختبار ANCOVA، ويظهر الجدول (5) أدناه ملخصا لهذه النتائج.

جدول (5)

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لأثر مساعدات التذكر والتفاعل بينها وبين الجنس في درجات توليد الأفكار، والدافعية للتعلم، والتواصل الاجتماعي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
توليد الأفكار	القبلي	1276.156	1	1276.156	10.789	0.002
	الجنس	40.941	1	40.941	0.346	0.560
	المجموعة	1724.639	1	1724.639	14.581	*0.000
	المجموعة * الجنس	16.919	1	16.919	0.143	0.707
	الخطأ	4731.125	40	118.278		
	المجموع	8464.800	44			
الدافعية للتعلم	القبلي	5359.554	1	5359.554	100.942	*0.000
	الجنس	6.141	1	6.141	0.116	0.736
	المجموعة	836.837	1	836.837	15.761	0.000
	المجموعة * الجنس	96.881	1	96.881	1.825	0.184
	الخطأ	2123.816	40	53.095		
	المجموع	9326.311	44			
التواصل الاجتماعي	القبلي	423.682	1	423.682	5.598	0.023
	الجنس	190.538	1	190.538	2.518	0.120
	المجموعة	26.780	1	26.780	0.354	0.555
	المجموعة * الجنس	9.392	1	9.392	0.124	0.726
	الخطأ	3027.248	40	75.681		
	المجموع	3802.978	44			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 05.0).

يُلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على درجة توليد الأفكار تعزى إلى استراتيجية التدريس. حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 14.581 وبمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة

ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05). كما يشير الجدول إلى عدم وجود أثر دال عند مستوى الدلالة (α =0.05) للتفاعل بين استراتيجية التدريس وجنس الطالب في درجة توليد الأفكار، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 0.143 وبمستوى دلالة (0.707) وهي قيمة غير ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =0.05).

كما يبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على درجة الدافعية للتعلم تعزى إلى استراتيجية التدريس. حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 15.761 وبمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عن المستوى (α=0.05). كما يشير الجدول إلى عدم وجود أثر دال عند مستوى الدلالة (α =0.05) للتفاعل بين استراتيجية التدريس وجنس الطالب في درجة الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 1.825 وبمستوى دلالة (0.184) وهي قيمة غير ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =0.05).

وأخيرا يُلاحَظ من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على درجة التواصل الاجتماعي. حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 0.354 وبمستوى دلالة (0.555) وهي قيمة غير ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =0.05). كما يشير الجدول إلى عدم وجود أثر دال عند مستوى الدلالة (α =0.05) للتفاعل بين استراتيجية التدريس وجنس الطالب في درجة التواصل الاجتماعي، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 0.124 وبمستوى دلالة (0.726) وهي قيمة غير ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =0.05).

ولمعرفة لصالح أي من المجموعتين التجريبية أو الضابطة تعزى الفروق ذات الدلالة الإحصائية، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وكانت النتائج كالآتي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لمتغيرات الدراسة بحسب المجموعة

المتغيرات التابعة	المجموعة	المتوسطات الحسابية	الخطأ المعياري
توليد الأفكار	التجريبية	43.408	2.346
	الضابطة	30.663	2.340
الدافعية للتعلم	التجريبية	108.826	1.572
	الضابطة	99.948	1.568
التواصل الاجتماعي	التجريبية	104.096	1.877
	الضابطة	102.508	1.872

يظهر من الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة التجريبية جاءت أعلى من المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة الضابطة في كل من المتغيرات التابعة، حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية في درجة توليد الأفكار (43.408) وهي أعلى من متوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة والذي بلغ (30.663)، وجاءت قيمة المتوسط الحسابي المعدل في درجة الدافعية للتعلم في المجموعة التجريبية (108.826) وهي أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة والذي بلغ (99.948). أما قيمة المتوسط الحسابي المعدل في درجة التواصل الاجتماعي في المجموعة التجريبية (104.096) وهي أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة والذي بلغ (102.508).

سيتم فيما يلي عرض نتائج الدراسة بحسب أسئلتها كما جاءت في عناصر مشكلة الدراسة:

1. **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام إستراتيجية مساعدات التذكر في توليد الأفكار لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم إجراء اختبار MANCOVA على المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس توليد الأفكار، لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط إجابات أفراد المجموعة الضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى إلى استراتيجية التدريس على مقياس توليد الأفكار، حيث بلغت قيمة ف (14.581) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05)، كما يظهر في الجدول رقم (5).

وكانت الفروق ما بين المتوسطات لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي المعدل لها (43.408) وهي أعلى من متوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة والذي بلغ (30.663) كما يظهر في الجدول (6)، مما يدل على وجود أثر إيجابي دال إحصائيا لاستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في توليد الأفكار.

2. **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:" هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام إستراتيجية مساعدات التذكر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم إجراء اختبار MANCOVA على المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس الدافعية للتعلم ، لمعرفة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط إجابات أفراد المجموعة الضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى إلى استراتيجية التدريس على مقياس الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمة ف (15.761) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05)، كما يظهر في الجدول رقم(5).

وكانت الفروق ما بين المتوسطات لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي المعدل لها (108.826) وهي أعلى من متوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة والذي بلغ (99.948) كما يظهر في الجدول (6)، مما يدل على وجود أثر إيجابي دال إحصائيا لاستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في الدافعية للتعلم.

3. **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:" هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام إستراتيجية مساعدات التذكر في التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟":**

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم إجراء اختبار MANCOVA على المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس التواصل الاجتماعي، لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط إجابات أفراد المجموعة الضابطة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى إلى استراتيجية التدريس على مقياس التواصل الاجتماعي، حيث بلغت قيمة ف (0.354) وهي قيمة غير ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05)، كما يظهر في الجدول رقم (5).

4. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:" هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للجنس في كل من توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟"

لمعرفة ما إذا كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية للجنس على كل من توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان، تم حساب المتوسطات الحسابية كما يظهر في الجدول (7) أدناه.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ف المحسوبة لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المتغيرات التابعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
توليد الأفكار	ذكور	35.96	14.242	43	0.346	0.560
	إناث	38.58	13.578			
دافعية التعلم	ذكور	103.92	14.781	43	0.116	0.736
	إناث	105.63	14.592			
التواصل الاجتماعي	ذكور	100.92	9.106	43	2.518	0.120
	إناث	105.89	8.925			

تشير النتائج الواردة في الجدول (7) أعلاه إلى عدم وجود أثر ذي دلالة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، في أي من المتغيرات التابعة استنادا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (0.346) للدرجة الكلية، وبمستوى دلالة

يساوي (0.560) لمقياس توليد الأفكار، بينما بلغت قيمة ف لمقياس دافعية التعلم (0.116) (0.736)، وأخيرا بلغت قيمة ف (2.518) لمقياس التواصل الاجتماعي وبمستوى دلالة (0.120)، وكل هذه قيم غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=05.0).

5. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:" هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس ومساعدات التذكر؟"

لمعرفة ما إذا كان هناك أثر ذو دلالة للتفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس في كل من توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان تم إجراء اختبار ANCOVA، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس في أي من درجات الطلبة على مقاييس توليد الأفكار، والدافعية للتعلم، والتواصل الاجتماعي. حيث كانت قيم ف المحسوبة (0.146)، (1.825)، و (0.124) على التوالي، وهي قيم غير ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =0.05)، كما يظهر في الجدول رقم (5).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج

يَتناول هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج التي توصّلت إليها الدراسة ، كما يَعرض التوصيات التي انبثقت عنها، وفيما يلي عرض لمناقشة النتائج وِفقاً لترتيب أسئلة الدراسة التي تم التعرض إليها في الفصل الرابع من هذه الدراسة.

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الأول: هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في توليد الأفكار لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟"

أظهرت نتائج الدارسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في توليد الأفكار لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان، وذلك قد يعود الى مجموعة الإجراءات والاستراتيجيات التي تم استخدامها في تدريس أفراد المجموعة التجريبية والتي ساعدتهم على تنظيم معلوماتهم وتخزينها ثم استدعائها لاحقاً على نحوٍ فعال، مما جعلهم يُحرِزون تقدما واضحاً في قدرتهم على توليد الأفكار. كما اهتم الباحث بتدريب المعلمة التي شاركت في تطبيق استراتيجيات مساعدات التذكر حيث كان التطبيق وفقا لما جاءت عليه الدراسات السابقة التي استخدمت هذه الاستراتيجيات. وهذا من شأنه أن ينشّط ذاكرة الطلبة مما يساعدهم في تعلم أمور

عديدة ومما يجعل عملية التعلم أكثر إثارة ومتعة الأمر الذي يزيد من اهتمام الطلبة بالعملية التعلمية وينمّي من قدراتهم على توليد الأفكار.

كما حرص الباحث على اللقاء بالمدرّستين اللتين شاركتا في الدراسة ولفت انتباههما إلى أهمية مساعدة الطلبة على استخدام إمكاناتهم وقدراتهم الخاصة بهم لترميز وتنظيم المعرفة، واستخدام طرائق مختلفة وجديدة في نقل المعرفة من خبرة مؤقتة إلى خبرة طويلة الأمد، وهذا من شأنه أن ينمّي عمليات الفهم والاستيعاب فضلاً عن تحسين عملية التذكّر والاسترجاع.

ولقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن ترميز المعلومات بالطريقة الصحيحة في الذاكرة طويلة المدى من شأنه أن يسهّل عملية استرجاع هذه المعلومات عند الحاجة إليها، وبحسب بعض الدراسات فإن تسهيل عملية الاسترجاع من شأنه أن يساعد الطلبة في عملية توليد الأفكار (Grabowski, 1996)، وكما يرى دُوغُوش وزملاؤه (Dugosh, et al., 2000) أن توليد الأفكار هو عبارة عن عملية بناء مرتكزة على استدعاء المعلومات التي كان قد تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن (2005) في إمكانية تنمية عملية توليد الأفكار بناء على تطبيق برنامج تدريسي معين. وهدفت دراسة حسن (2005) إلى تحديد مدى فاعلية برنامج تدريبي يعمل على تنمية قدرة الطلاقة الفكرية في مراحل توليد الأفكار لدى الطلبة. إذ أظهرت نتائج هذه الدراسة إمكانية تنمية القدرة على توليد الأفكار، ظهر هذا من خلال اختبار يقيس قدرة الطلبة على توليد الأفكار بعد تطبيق البرنامج التدريبي الخاص بتلك الدراسة.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه ماستروبييري وسكراجز (Mastropieri & Scruggs, 1991) اللذين بيَّنا أن الطلبة الذين يستخدمون مساعدات التذكر كانوا يتفوّقون تحصيلياً على نُظرائهم من مجموعات الطلبة الذين لا يستخدمونها، وأنّهم كانوا يُوَلِّدون روابط لم يكن قد تم تعلّمها في غرفة الصف من قبل. وهذا يتفق مع ما جاءت به نظرية ويتروك في التعلم التوليدي من أن مساعدة المدرسين للطلبة في بناء صور ذهنية يسهم في تحسين عملية الفهم (Wittrock, 1991). وأن الفهم يعتمد بشكل مباشر على قدرة الطلبة على توليد الأفكار التي تشكل روابطَ بين أجزاء المادة التي هم في صدد تعلمها وبين خبراتهم السابقة المخزنة في الذاكرة لديهم (Wittrock & Alesandrini, 1990).

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة قام بها كارني وليفين (Carney & Levin, 2003) هدفت الى التعرف على أثر استخدام مساعدات التذكر (طريقة الربط) في مستويات التفكير العليا. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ استخدام الربط في المستويات الدنيا "يعزز عملية التعليم ويسهل عملية الربط في المستويات العليا" الأمر الذي يحتاجه الطلبة من أجل توليد أفكار جديدة.

وتتماشى نتائج الدراسة الحالية مع ما جاءت به دراسة مارش وزملائه (Marsh, et al., 1999) والتي أكّدت على أهمية مخزون الذاكرة من المعرفة السابقة لدى الفرد في قدرته على توليد أفكار جديدة. فإن استخدام مساعدات التذكر ينمّي مخزون الذاكرة لدى الطالب (Wang & Thomas, 2000) مما يساعد الطالب في استرجاع المفردات وتركيب الجُمل بشكل أسرع وبالتالي ينمّي من قدرته على توليد الأفكار.

أما نتائج دراسة لومباردي وبيوتيرا (Lombardi & Butera, 1998) فتأتي متناغمة ونتائج الدراسة الحالية، حيث ذكر الباحثان (لومباردي وبيوتيرا) أنه عند استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر يستطيع الطلبة تعلم هذه الاستراتيجيات ومن ثم استخدامها لتقوية مهارات التفكير لديهم الأمر الذي يسهم في تيسير عملية توليد الأفكار. وخلصت هذه الدراسة إلى أن استخدام مساعدات التذكر أمر بسيط، ولا يتطلب استخدام معدات وأجهزة غالية الثمن، ولكنه فعّال في دعم عملية التعلّم من أجل التفكير.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟

أظهرت نتائج الدارسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدافعية للتعلّم لدى طلبة المرحلة الأساسية. وقد يعزى ذلك الى الأمور التالية:

- البرنامج التعليمي- التعلمي الذي استهدف تحسين قدرة الطلبة على ترميز المعلومات وتخزينها في الذاكرة واستدعائها عند الحاجة، كما هَدَف إلى تحسين دافعية الطلبة للتعلم وإضفاء عنصر التشويق والإستمتاع خلال دراسة اللغة الإنجليزية. وبحسب الأدب السابق فإن الزيادة في التحصيل والاستمتاع بالدراسة من شأنهما زيادة الدافعية للتعلم عند الطلبة (Scruggs & Mastropieri, 2000; Higbee, 1994; Carney et al., 1994)، وعندما يرتفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة يرتفع تحصيلهم وارتفاع مستوى التحصيل

يؤدي بدوره إلى زيادة الدافعية للتعلم، حيث يتم وجود علاقة إيجابية متبادلة بين الدافعية والتحصيل.

- إضافة إلى هذا فإن تعدّد الإستراتيجيات وتنوّعها واحتوائها في بعض الأحيان على العنصر الهزلي وفي أخرى على فتح باب التخيل وسبر أغوار الموضوع الذي يتم تناوله قد يؤدي ذلك إلى زيادة دافعية الطلبة للتعلم.
- تحسين قدرة الطلبة على الإحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل والثقة بالنفس عند الطلبة وهذا بدوره قد يكون من الأسباب التي أسهمت في زيادة دافعية الطلبة للتعلم (Carney et al., 1994).
- إن استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر يعتبر طريقة جديدة بالنسبة للطلبة فاستخدام الكلمة المفتاحية ساعدهم على تذكر المفردات المراد تعلمها دون بذل الكثير من العناء فقد كان الطلبة في المجموعة التجريبية يذكرون لمدرستهم أن لا يشعروا بالحاجة إلى دراسة الكلمات في المنزل ويذكرون أيضاً أنهم يحبون المشاركة ويشعرون أن التعلم أسهل وأكثر متعة بهذه الطريقة وهذا من شأنه أن ينمي دافعيتهم للتعلم. وتظهر بعض الدراسات أن استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر من شأنه أن يُسهّل عملية التذكر واسترجاع المعلومات، الأمر الذي من شأنه أن يقوّي من دافعية الطلبة للتعلم (Scruggs & Mastropieri, 2000).

وفي الدراسة الحالية كان الطلبة من أفراد المجموعة التجريبية يَذكُرون لمُدرّستهم أنّ هذه الطريقة (استراتيجيات مساعدات التذكر) أكثر متعة وأسهل من الطريقة الاعتيادية وخلال تطبيق البرنامج كان الطلبة يتفاعلون مع هذا البرنامج بشكل جيد وازدادت مشاركتهم في حصة اللغة

الإنجليزية (بحسب تقرير المدرّسة)، كما أصبح بعضهم يُحب الجلوس في الصفوف الأمامية، وعندما سُئلت إحدى الطالبات عن سبب رغبتها في الجلوس في الصفوف الأمامية قالت لأنني أحب أن أشارك، وكانت قبل البرنامج لا تشارك في حصة اللغة الإنجليزية. وكان الطلبة بشكل عام يُبدون بهجتهم وفرحهم عند استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر، (أيضاً بحسب تقرير المدرسة) وكانوا عندما تسألهم المدرسة إن كانوا قد درسوا المفردات في المنزل فيجيبون بأنهم ليسوا بحاجة إلى دراستها فهم يحفظونها جيداً من خلال إستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر. وذكر بعضهم (بحسب المدرسة) أنهم كانوا يعانون من ذي قبل من تداخل الكلمات واختلاط المفردات في ذهنهم ولكن هذه المشكلة لم تكن موجودة عند استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة هيكبي (Higbee, 1994) التي هدفت إلى استكشاف بعض مظاهر الدافعية لاستخدام مساعدات التذكر وبالتحديد العوامل التي تدفع الطلبة وتزيد رغبتهم في استخدام هذه الاستراتيجيات، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين درسوا بوساطة مساعدات التذكر اعتبروا أن تعلم هذه المقولات كان أسهل (أقل صعوبة وجهداً) بالنسبة للطلبة الذين استخدموا استراتيجيات مساعدات التذكر. واستنتج هيكبي أن هذا قد يدل على أن استخدام مساعدات التذكر يسهم في جعل التعلم أسهل وربما أكثر متعة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها سكراجز وماستروبيري (Scruggs, & Mastropieri, 2000)، التي ذكرت أن الطلبة يتعلمون ويخزّنون المعلومات بصورة أفضل بكثير عندما يتم استخدام مساعدات التذكر بالمقارنة مع أساليب التدريس التقليدية. وكذلك ذكرت الدراسة أن دافعية الطلبة للتعلم تتأثر إيجابياً باستخدام مساعدات التذكر حيث أعرب الطلبة عن مستويات

أعلى من الرضى عند استخدام هذه الإستراتيجية. ويرى ماستروبييري وسكراجز (Mastropieri & Scruggs, 1991, p. 4) أن الطلبة الذين يستخدمون مساعدات التذكر كانوا يتفوّقون على الطلبة الذين يدرسون باستخدام الطريقة التقليدية، وأن معدل علامات الطلبة كان يرتفع أحياناً من مقبول إلى جيد جداً عندما يستخدمون استراتيجيات مساعدات التذكر؛ وارتفاع مستوى التحصيل لدى الطلبة يحسّن من اتجاهاتهم نحو التعلم الأمر الذي من شأنه زيادة مستوى دافعيتهم للتعلم.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع الجزء النوعي من دراسة فونتانا وآخرين (Fontana, et al., 2007) حيث أعرب الطلبة عن تفضيلهم لاستخدام مساعدات التذكر وأنهم شعروا أنهم تعلّموا أكثر عند استخدامها وأنهم سيستخدمونها في مواد أخرى في المستقبل.

وكذلك اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة ستالدر (Stalder, 2005)، التي أظهرت أن استخدام مساعدات التذكر له أثر إيجابي دال إحصائياً في أداء الطلبة على الاختبار، كما أظهر أيضاً تحليل الاستمارات أن الطلبة صرّحوا بأنهم أفادوا من هذه الإستراتيجية حيث إنهم يشعرون بأن دافعتيهم للتعلم قد ازدادت مع استخدام الحروف الاستهلالية.

على الرغم من أن نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات المذكورة أعلاه في أن استخدام مساعدات التذكر يعزز من مستوى الدافعية للتعلم، إلا أنه لا بد من التنويه إلى أن أيٍّ من هذه الدراسات لم يستخدم مقياسا شاملا لقياس الدافعية للتعلم، بل اعتمدت جميعها على تصريحات الطلبة إما بالرضى عن استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر (Scruggs & Mastropieri, 2000) أو بشعورهم أنّ دافعيتهم للتعلم قد ازدادت (Stalder, 2005) أو أنهم شعروا أن استخدام هذه الاستراتيجيات جعل التعلُّم أسهل وأمتع بالنسبة إليهم (Higbee, 1994)، وهذه كلها جوانب من

مظاهر الدافعية للتعلم، والدراسة الحالية تُعتبر (في حدود علم الباحث) الدراسة الوحيدة التي قامت بقياس الدافعية للتعلم بشكل شامل وتام. وتتناغم نتائج الدراسة الحالية من حيث زيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ومن حيث إن الطلبة شعروا أن استخدام مساعدات التذكر يجعل التعلم أسهل وأكثر متعة، مع ما جاء به هيكبي (Higbee, 1994) من أن استخدام مساعدات التذكر يسهم في جعل التعلم أسهل وربما أكثر متعة.

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟

لقد افترض الباحث أن استخدام مساعدات التذكر في تعليم اللغة الإنجليزية من شأنه أن يزيد من قدرات الطلبة التحصيلية مما قد يعزز ثقتهم بذواتهم وقد يحسن من مهارات التواصل الإجتماعي لديهم. إلا أن نتائج الدارسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية. وقد جاءت هذه النتيجة على الرغم من حرص الباحث على التأكيد على معلمة المجموعة التجريبية أن يتم تطبيق الاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج التعليمي- التعلمي تطبيقا صحيحا بحسب الخطط الدراسية التي أعدها الباحث ودرب المدرّسة على تطبيقها تدريبا وافيا. لكن مع ذلك فإن الإستراتجية لم تكن فعّالة في زيادة القدرة على التواصل الاجتماعي وذلك قد يعود إلى الأسباب التالية:

- الوقت المحدود خلال الحصة الدراسية مما جعل المدرّسة تركّز على الموقف التعليمي من حيث اكتساب المهارات المعرفية وتستنفذ وقت الحصة في هذا الأمر، مما لم يدع وقتا كافيا

لفسح المجال أمام الطلبة كي يتفاعلوا ويتواصلوا مع بعضهم بعضا أو مع المدرسة من خلال المناقشات وطرح الأسئلة والاستماع إلى الآخرين. وهذه العناصر ضرورية لتنمية مهارة التواصل الاجتماعي.

- تدني قدرة الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وتدني مستوى الطلبة التحصيلي في مادة اللغة الإنجليزية؛ مع ان استخدام مساعدات التذكر من شأنه تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي إلا أن العلاقة السببية بين السلوك الإجتماعي في غرفة الصف والتحصيل الأكاديمي ليست واضحة تماماً بحسب سكراجز وماستروبييري (Scruggs & Mastropieri, 2000). وتشكل الدراسة الحالية إحدى المحاولات لتنمية وتطوير تعلم اللغة الإنجليزية.
- إن مهارة التواصل الاجتماعي من المهارات التي يكتسبها الفرد عبر فترات طويلة من الزمن وتحت تأثير عوامل عديدة منها الثقافي والوراثي والاجتماعي ولذا فإنه يمكن تصور أن أي تغيير في مهارة التواصل الاجتماعي قد يحتاج إلى وقت أطول بكثير من الوقت الذي استغرقه تطبيق البرنامج التعليمي–التعلمي الذي تم تطويره واستخدامه خلال هذه الدراسة.

إتفقت نتائج هذه الدراسة– على الرغم من اختلاف التوجه النظري والبرنامج التعليمي–التعلمي الذي تم استخدامه– مع دراسة العزة وزملائه (Al-Azeh, et al., 2004) في قسم منها واختلفت معها في القسم الآخر. ففي دراسة العزة تم بناء البرنامج من أجل تنمية مهارات التواصل الإجتماعي والثقة بالذات وحل المشكلات الإبداعي. أما في الدراسة الحالية فقد افترض الباحث أن زيادة عدد المفردات التي يمتلكها الطالب والذي حصل نتيجة لاستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر من شأنه أن ينمّي مهارات التواصل الاجتماعي لديه. إلا أن نتائج الدراسة الحالية لم تظهر ذلك، وقد يعود

السبب في هذا إلى أن العلاقة بين اكتساب المفردات الجديدة وبين مهارات التواصل الاجتماعي هي علاقة غير مباشرة. أما من ناحية الإتفاق بين الدراسة الحالية ودراسة العزة وزملائه فإن كلتا الدراستين اتفقتا على أن البرنامج التعليمي–التعلمي لم يكن له تأثير جوهري في تنمية مهارة التواصل الاجتماعي لدى الذكور. ومن الناحية الأخرى تناقضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العزة وزملائه (Al-Azeh, et al., 2004) التي أظهرت أثرا جوهريا للبرنامج التعليمي–التعلمي في تنمية مهارة التواصل الاجتماعي لدى الإناث. وقد يعود سبب هذا التناقض إلى امتلاك الإناث عامة لاستعدادات لغوية واجتماعية أكبر مما لدى الذكور.

وكذلك تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سكراجز وماستروبييري (Scruggs, & Mastropieri, 2000)، التي أظهرت أن استخدام مساعدات التذكر، بما فيها الكلمات المفتاحية والكلمات اللاقطة، والحروف الإستهلالية، لها تأثير إيجابي على السلوك الإجتماعي للطلبة وعلى الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة. ولا بد هنا من التنويه إلى اختلاف الظروف بين الدراستين، فالدراسة الحالية لم يكن الطلبة فيها من ذوي الدافعية المنخفضة كما هي الحال في دراسة سكراجز وماستروبييري، كما أن دراسة سكراجز وماستروبييري تناولت السلوك الاجتماعي عامة بينما نظرت الدراسة الحالية في مهارة التواصل الاجتماعي بالذات.

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للجنس في كل من توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة يُعزى إلى متغير الجنس، في أي من متغيرات الدراسة الثلاثة، وذلك قد يعود إلى أن المجموعتين من الذكور والإناث خضعوا لأساليب موحدة، مما أدى إلى عدم ظهور أي فروق في درجة تأثر مجموعتَي الذكور والإناث. لا يلاحظ المرء أي فروق في التعامل بين الذكور والإناث في المدرسة ؛ فالصفوف مختلطة (ذكورا وإناثا) والمدرسون والمدرسات يدرّسون نفس الصفوف المختلطة والتي تشمل الذكور والإناث، إضافة إلى أنهم درسوا المادة ذاتها، بالطريقة ذاتها وفي ذات القاعة وذات التوقيت. والطلبة داخل غرفة الصف وخارجها لهم نفس الحقوق وعليهم نفس الواجبات بغضّ النظر عن جنسهم، مما يقود إلى الاستنتاج أنه من المنطقي أن لا يظهر وجود أي فروق في توليد الأفكار، أو الدافعية للتعلم، أو التواصل الاجتماعي، بين الطلبة تُعزى إلى الجنس.

وتظهر بعض الدراسات أن دافعية الإناث لتعلم اللغة أعلى من دافعية الذكور(Shaaban & Ghaith, 2000; Rusillo & Arias, 2004) ولم تعكس نتائج الدراسة الحالية هذا الواقع (جدول 7)، وقد يكون عدم وجود أي فروق في الدافعية للتعلم بين الطلبة تُعزى إلى الجنس سببه أن الدراسة الحالية تقيس التحسن في الدافعية للتعلم، ومن الواضح أن الذكور والإناث من أفراد المجموعة

التجريبية تحسنت دافعيتهم للتعلم بنسب متقاربة، وذلك لأنهم تعرضوا للبرنامج ذاته وتحت الظروف ذاتها كما جاء أعلاه.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة جرين (Greene, 1999) التي أظهرت أن استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر يحسّن الذاكرة عند الطلبة الذكور والإناث. وكان هدف هذه الدراسة إختبار فاعلية مساعدات التذكر على الطلبة، وأظهرت النتائج فروقاً جوهرية لصالح استخدام مساعدات التذكر مع كلتا المجموعتين على اختلاف الجنس.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة هيكبي (Higbee, 1994) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة، ذكوراً وإناثاً، الذين درسوا بوساطة مساعدات التذكر اعتبروا ان تعلم بعض المقولات كان أسهل (أقل صعوبة وجهداً) مما اعتبره الطلبة الذين لم يستخدموا مساعدات التذكر. واستنتج الباحث ان هذا قد يدل على ان استخدام مساعدات التذكر يسهم في جعل التعلم أسهل وربما أكثر متعة.

ولكن النتائج تعارضت مع نتائج العزة وزملائه (Al-Azeh et al., 2004) والتي أظهرت فروقا بين الطلبة في قدرتهم على التواصل الاجتماعي بحسب الجنس، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة في المدارس الفلسطينية في دراسة العزة وزملائه لم يتواجدوا في غرف صفية مختلطة بل كانوا منفصلين عن بعضهم بعضا بحسب الجنس. وكذلك قد يعزى إلى أن تعلم اللغة يستغرق وقتا طويلا كي يؤدي إلى ظهور فروق جوهرية في مهارات التواصل الاجتماعي على العكس من المتغيرات النفسية التي تم تطبيقها في البرنامج المستخدم فس دراسة العزة وزملائه (Al-Azeh et al., 2004).

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الخامس: هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس ومساعدات التذكر؟

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس ومساعدات التذكر في القدرة على توليد الأفكار. أي أن أثر البرنامج التعليمي–التعلمي في توليد الأفكار لم يختلف باختلاف الجنس. وذلك قد يعود الى أن القدرة على توليد الأفكار أمر مهم جدًا من الناحية التربوية، وهذا لا يعتمد على جنس الطالب، فتوليد الأفكار التي تحمل التجديد والابتكار وحل المشكلات يمكن أن تصدر عن الطالب بغض النظر عن جنسه. وخلال الدراسة الحالية تلقى الطلبة دروس اللغة الإنجليزية في صفوف مختلطة (ذكورا وإناثا)، كما لم يميز الباحث أو المعلمتان اللتان شاركتا في الدراسة بين الطلبة على أساس الجنس، حيث تعرض جميع الطلبة في المجموعة التجريبية للبرنامج التعليمي–التعلمي ذاته، في المكان والزمان ذاته، والمنهاج ذاته بذات الاستراتيجيات والأساليب، مما اكسبهم خبرات متشابهة سواء أكانوا ذكورا أم إناثا.

كما أظهرت نتائج الدارسة عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس ومساعدات التذكر في زيادة الدافعية للتعلم. مما يدل على أن أثر البرنامج التعليمي–التعلمي في الدافعية للتعلم لم يختلف باختلاف الجنس. وذلك قد يعود الى أن الدافعية للتعلم تُشير إلى رغبة الطالب في المشاركة في العملية التعليمية بغَضّ النّظر عن جنس الطلبة. وكذلك قد يعود إلى الأسباب التي تم ذكرها أعلاه من أن الطلبة، ذكورا وإناثا تعرضوا للأساليب والاستراتيجيات ذاتها في الظروف ذاتها دون أي اختلاف او تمييز على أساس الجنس.

وأظهرت نتائج الدارسة عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس ومساعدات التذكر في تنمية القــدرة على التواصل الاجتماعي. أي أن أثر البرنامج التعليمي–التعلمي في التواصل الاجتماعي لم يختلف باختلاف الجنس. وذلك قد يعود الى ان الطلبة يشتركون في الحوار والمناقشة في المواقف التعليمية المختلفة بغض النظر عن جنسهم، كما يشتركون في طرح الأسئلة ويستمعون إلى شرح المفــاهيم المختلفة سوياً، مما ساعد الطلبة من الذكور والإناث على بناء المعاني في غرفة الــصف بغــض النظر عن الجنس الذي ينتمون إليه. وأيضا قد يعود إلى ما تم ذكره أعلاه من أن الطلبة، ذكــورا وإناثا تعرضوا للأساليب والاستراتيجيات ذاتها في الظروف ذاتها دون أي اختلاف او تمييز علــى أساس الجنس.

ثانياً: التوصيات

قدّم الباحث مجموعة من التوصيات اعتماداً على النتائج التي توصلت إليهــا الدراســة وهــي كالتالي:

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة من إظهار أثر إيجابي للبرنامج التعلمي–التعليمي في توليد الأفكار والدافعية للتعلم، يُوصي الباحث بضرورة تطبيق إستراتيجيات مــساعدات التذكر لتدريس طلبة المرحلة الأساسية في لبنان على نطاق واسع.

- إجراء دراسات شبيهة بالدراسة الحالية لتطبيق البرنامج التعليمي–التعلمي المبني على استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر ولكن باستخدام فترات زمنية أطول (ثلاثة إلى ستة أشهر) ثمّ قياس أثر هكذا برنامج على مهارة التواصل الاجتماعي عند الطلبة.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات والتي يمكن من خلالها تدريبهم على الأساليب التعليمية والطرائق التربوية المرتكزة على استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر والتي يمكن أن تحفز الطلبة على توليد الأفكار في المواقف التعليمية المختلفة وأن تنمّي دافعيتهم للتعلم.

قائمة المراجع

أ- المراجع العربية

ب- المراجع الأجنبية

أ- المراجع العربية:

أبو جادو، صالح (2005). **علم النفس التربوي.** الرابعة. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو عبيد، أحمد علي (2007). تطوير برنامج تدريبي في تدريس الرياضيات مستند الى التفاعل الاجتماعي من خلال التعليم الرمزي في تنمية مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية والعلاقات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أحمد، دوقة وعبد القادر، لورسي ومونية، غربي (2007). تطوير مقياس الدافعية للتّعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط. **مجلة الوقاية والأرغنوميا، العدد1**، ص ص. 62-77.

بركات، زياد (2005). تأثير التنشيط الذاتي للذاكرة على التحصيل العلمي، **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد5**، ص ص 35-44.

بني يونس، محمد (2007). **سيكولوجيا الدافعية والإنفعالات.** الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بوديشون، جانين وكولين، أرماند (1999). **التواصل: عملياته، أشكاله، وتطبيقاته.** ترجمة عبد العالي مريني. باريس، فرنسا:HER

البوريني، ايمان (1995). أثر استخدام مساعدات التذكر في تدريس مادة تعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

توق، محي الدين، وقطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (2003). **أسس علم النفس التربوي**. الطبعة الثالثة. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحمداني، موفق، والجادري، عدنان، وقنديلجي، عامر، وبني هاني، عبد الرزاق، وأبو زينة، فريد (2006). **مناهج البحث العلمي–الكتاب الأول: أساسيات البحث العلمي**. إشراف: سعيد التل. عمان، الأردن: مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (2009). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. الطبعة الرابعة. عمان، الأردن: دار الفكر– ناشرون وموزعون.

حسن، نوبي محمد (2005). تنمية قدرة الطلاقة الفكرية في مراحل توليد الأفكار المعمارية. **مجلة العلوم الهندسية، المجلد 33، العدد 5**، ص ص. 1– 18.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2006). **مقياس الدافعية للإنجاز**. القاهرة، مصر: دار غريب.

الزغول، رافع، والزغول، عماد (2007). **علم النفس المعرفي**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السجدي، عزت (1988). **كيف تضاعف قوة ذاكرتك**. الطبعة الأولى، عمان الأردن: المؤلف.

سليم، مريم (2003). **علم نفس التعلم**. الطبعة الأولى، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

الشمايلة، نسرين (2006). أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتياً لطلبة المرحلة الأساسية العليا. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العبادي، حامد مبارك (2004). أثر استراتيجيات مساعدات التذكر على أداء تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مستويات الأهداف المعرفية، **أبحاث اليرموك** "**سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**"، ص ص. 959-982.

العتوم، عدنان (2004). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**. الطبعة الأولى، عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية (2005). **علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق**. عمان، الأردن: دار المسيرة.

عدس، عبد الرحمن (2005). **علم النفس التربوي: نظرة معاصرة**. الطبعة الثالثة. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الغرايبة، إخلاص (1996). أثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. رسالة ماجيستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قطامي، نايفة (1999). **علم النفس المدرسي**. الطبعة الثانية. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة، وأبو طالب، صابر، وصبحي، تيسير، وحمدي، نزيه، وقطامي، يوسف (1995). **التفكير الإبداعي**. الطبعة الأولى. عمان، الأردن.

قطامي، يوسف (1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، **مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)، المجلد 12**، العدد 20، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف (2000). **نمو الطفل المعرفي واللغوي**. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (1993). **استراتيجيات التدريس.** عمان، الأردن: دار عمّار.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (1998). **نماذج التدريس الصفي.** عمان، الأردن: دار الشروق.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (2000). **سيكولوجية التعلم الصفي.** الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكفاوين، عطاف (2003). أثر برنامج تعليمي–تعلمي في تعديل مستوي الرغبات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المصباحي، عبد الوهاب (2006). أهمية مساعدات التذكر في حفظ القرآن العظيم من وجهة نظر موجهي الحلقات القرآنية ومعلميها. **مجلة الكلية العليا للقرآن الكريم، العدد 4**، ص ص. 195-259.

مقياس مهارات الاتصال. سحبت بتاريخ 17-5-2009 من الموقع http://www.unicef.org/arabic/lifeskills/lifeskills_25521.html

نشواتي، عبد المجيد (1998). **علم النفس التربوي.** الطبعة التاسعة. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

النصار، صالح (2006). الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 30** (4)، ص ص. 129-198.

نوفل، محمد بكر (2004). أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من دوي السيطرة الدماغية اليسرى. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

ب- المراجع الأجنبية:

Al-Azeh, A., Subuh, S., AlFarajeen, Z., Jaber, M., Jarabawi, M., Jebreil, S. …& Salah, H. (2004). The Classroom-Based Intervention (CBI) program in the West Bank and Gaza. Save the Children USA. Retrieved July 7, 2009 from http://www.savethechildren.org/publications/technical-resources/education/CBI_Impact_Evaluation.pdf

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Psychology, 45*, pp. 357-376.

Anderson, J. (1995). *Cognitive Psychology and its Implications.* 4th Ed. New York, NY, USA: W. H. Freeman & Company.

Aristotle, (350 B.C.). On memory and reminiscence. Translated by: Beare, J. I. (1994). Retrieved May 25, 2009 from http://classics.mit.edu/Aristotle/memory.1b.txt.

Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechniques in second language learning. *American Psychologist, 30*, pp. 821-828.

Atkinson, R. C., & Raugh, M. R. (1975). An application of the mnemonic keyword to the acquisition of Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 104*, pp. 126-133.

Bee, H. (1992). *The Developing Child*. 6th Ed. New York, NY, USA: Harper & Row.

Beck, I. L., Farr, R. C., & Strickland, D. S. (2007). *Timeless Treasures.* Orlando, FL, USA: Harcourt Inc.

Berger, C. R., & Calabrese, R. J. (1975). Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research,1*, pp. 99-112.

Bienvenu, M. J. (1971). Interpersonal communication inventory. *The Journal of Communication, 21*, pp. 381-388.

Boers, F. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics. *Language Teaching Research*, *11* (1), pp. 43-62.

Bolich, B., & McLaughlin, T. F. (2001). The use of mnemonic strategies as instructional tools for children with learning disabilities. *International Journal of Special Education, 16*(2), pp. 40-49.

Brophy, J. (1987). *On Motivating Students.* East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University Press.

Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn.* 2nd Ed. New York, N.Y., USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Carlson, L., Zimmer, J. W., & Glover, J. A. (1981). First-letter mnemonic s: DAM (Don't Aid Memory). *The Journal of General Psychology, 104*, pp. 287-292.

Carney, R. N., & Levin, J.R., & Levin, M. E. (1994). Enhancing the psychology of memory by enhancing memory of psychology. *Teaching of Psychology, 21*(3), pp. 171-174.

Carney, R. N., & Levin, J. R. (1998). Do mnemonic memories fade as time goes by? Here's looking anew! *Contemporary Educational Psychology, 23*, pp. 276-297.

Carney, R. N., & Levin, J. R.(2003). Promoting higher order learning benefits by building lower order mnemonic connections. *Applied Cognitive Psychology*, *21*(3), pp. 171-174.

Carruthers, M., & Ziolkowski, J. (2002). *The Medieval Craft of Memory: An Anthology of Texts and Pictures*. Pennsylvania, USA: University of Pennsylvania Press.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Condition for productive small groups. *Review of Educational Research, 64* (1), pp. 3-35.

Craik, F. I. & Lockhart R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Learning Behavior, 11*, pp. 671-684.

Darch, C., & Simpson, R. (1990). Effectiveness of visual imagery versus rule-based strategies in teaching spelling to learning disabled children. *Research in Rural Education, 7*(1), pp. 61-70.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, *62*, pp. 119-142.

Doctorow, M. J., Wittrock, M. C., & Marks, C. B. (1978). Generative processes in reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 70*, pp. 109-118.

Douville, P., Pugalee, D. K., Wallace, J., & Lock, C. R. (2002). Investigating the effectiveness of mental imagery strategies in a constructivist approach to mathematics instruction. Retrieved June 24, 2009 from http://math.unipa.it/~grim/SiDouville.pdf.

Dugosh, K. L., Paulus, P. B., Roland, E. J., & Yang, H. (2000). Cognitive Stimulation in brainstorming. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(3), pp. 392-403.

Duplessis, G., Hiscock, M., & McMurray, G. (1981). The relative importance of associative strategy and motivation to learn in paired-associate learning. *The Journal of General Psychology, 104*, pp. 59-66.

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), Research On Motivation in Education (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic.

Educational Encyclopedia (2009). History, theories of basic memory processes. Retrieved July 29, 2009 from http://science.jrank.org/pages/4216/Memory.html.

Fontana, J. L., Scruggs, T., & Mastropieri, M.A. (2007). Mnemonic strategy instruction in inclusive secondary social studies classes. *Remedial and Special Education*, 28(6), pp. 345-355.

Geisinger, K. F., Spies, R. A., Carlson, J. F., & Plake, B. S. (Eds.). (2007). The seventeenth mental measurements yearbook. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurments.

Goll, P. S., (2004). Mnemonic strategies: Creating Schemata for learning enhancement. *Education*, *125*(2).

Grabowski, B. L. (1996). Generative learning: Past, present, and future. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communication and Technology,* (pp. 897-918). New York, N.Y., USA: Simon & Schuster Macmillian.

Greene, G. (1999). Mnemonic multiplication fact instruction for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *14*(3).

Guey, C., Chang, Y., & Huang, L. (n.d.). Effect of keyword method on memory of word groups for Chinese learners of English. Retrieved May 25, 2009 from http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/ching-chung%20Guey.pdf.

Hake, R. R. (1998). Interactive engagement versus traditional methods: A six thousand student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics, 66*, pp. 64-74.

Hauser, J. (n.d.). Using mnemonic instruction to facilitate access to the general education curriculum. Retrieved May 15, 2008 from http://www.K8accesscenter.org/training_resources/Mnemonics.asp.

Heath, R. L., & Bryant, J. (2000). *Human Communication Theory and Research.* Hillsdale, N.J., USA: Lawrence Earlbaum Associates.

Higbee, K. L. (1979). Recent research on visual mnemonics: Historical roots and educational fruits. *Review of Educational Research, 49*(4), pp. 611-629.

Higbee, K. L. (1994). More motivational aspects of an imagery mnemonic. *Applied Cognitive Psychology, 8*, pp. 1-12.

Interpersonal communication skills assessment quiz. (2008). Retrieved June 18, 2008 from http://www.optimalthinking.com/quiz-communication-skills.asp

Isaksen, S. G., & Puccio, G. J. (1988). Adaptation innovation and the Torrance tests of creative thinking: The level-style issue revisited. *Psychological Reports, 63*, pp. 659-670.

Johnson, C. W. (1978). Effects of imagery, mnemonics, and level of processing in learning definitions upon concept comprehension. Unpublished doctoral dissertation at the University of Nebraska, USA. Retrieved May 2, 2008 from http://proquest.umi.com/dissertations/preview_all/7901934.

Kibby, M. W. (2006). Generative teaching of comprehension. Retrieved June 18, 2008 from http://www.readingcenter.buffalo.edu/center/research/gencom.

Kleinheksel, K.A., & Summy, S. (2003). Enhancing student learning and social behavior through mnemonic strategies. *Council for Exceptional Children, Nov/Dec*, pp. 30-35.

Kolesnik, W. B. (1978). *Motivation: Understanding and Influencing Human Behavior.* Boston, MA, USA: Allyn and Bacon.

Kutnick, P. & Kington, A. (2005). Children's friendships and learning in school: Cognitive enhancement through social interaction. *British Journal of Educational Psychology, 75* (4), pp. 521-538.

Kwok, W. W., Wright, B. & Kashima, Y. (2007). Constructing ingroup relationships in social communication. *Japanese Psychological Research, 49*(2), pp. 121-135.

Landa, R. J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 11*, pp. 247-252.

Levin, J. R. (1981). The mnemonics 80s: Keywords in the classroom. *Educational Psychologist, 16* (2), pp. 65-82.

Levin, J. R. (1993). Mnemonic strategies and classroom learning: A twenty-year report card. *Elementary School Journal, 94*(2), pp. 235-244.

Lombardi, T., & Butera, G. (1998). Mnemonics: Strengthening thinking skills of students with disabilities. *Clearing House*, *75* (5).

Marsh, R., Ward, T., & Landan, J. (1999). The inadvertent use of prior knowledge in a generative cognitive task. *Memory & Cognition, 27*(1), pp. 94-105.

Marshall, H. (1987). Motivational strategies of the fifth grade teachers. *The Elementary School Journal, 88* (2), pp. 135-150.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1989). Constructing more meaningful relationships: Mnemonic instruction for special populations. *Educational Psychology Review, 1*, pp. 83-111.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1991). *Teaching Students Ways to Remember: Strategies for Learning Mnemonically*. Cambridge, MA, USA: Brookline Books.

Mastropieri, M. A., Sweda, J., & Scruggs, T. E. (2000). Teacher use of mnemonic strategy instruction. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*, pp. 69–74.

Muldary, T. W. (1983). *Interpersonal Relations for Health Professionals: A Social Skills Approach.* New York, N.Y., USA: MacMillan Publishing Co., Inc.

Nielsen, B. (n.d.). A review of research into vocabulary learning and acquisition. Retrieved May 21st, 2009 from http://www.kushiroct.ac.jp/library/kiyo36/Brian.pdf

Old, S. R. (2001). The keyword applied to root-learning of vocabulary. Retrieved Jan 15, 2009 from http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/282.php

Oord, S. V., Meulen, E. M., Prins, P. J., Oosterlaan, J., Buitelaar, J. K., & Emmelkamp, P. M. (2005). A psychometric evaluation of the social skills rating system in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Behaviour Research and Therapy, 43*, pp. 733-746.

Olswang, L. B.; Coggins, T. E.; & Svensson, L**.** (2007). Assessing social communication in the classroom: Observing manner and duration of performance. *Topics in Language Disorders. Social Communication Problems and Peer Interactions, 27*(2), pp.111-127.

Pallier, G. (2004). Nonconcious idea generation. *Psychological Reports, 94*, pp. 1325-1330.

Pavio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review, 76*, pp. 241-263.

Pavio, A. (1971). Imagery and deep structure in the recall nominalizations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 10*, pp. 1-12.

Ratner, C. (2000). Historical and contemporary significance of Vygotsky's sociohistorical psychology. Retrieved May 26, 2008 from http://www.humboldt1.com/~cr2/sociohis.htm.

Richmond, A. S., Cummings, R., & Klapp, M. (2008). Transfer of method of loci, pegword, and keyword mnemonics in the eighth grade classroom. *Researcher, 21*(2), pp. 1-13.

Rusillo, M. T., & Arias, P. F. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2 (1)*, pp. 97-112.

Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 736-750.

Sadoski, M. (1985). The natural use of imagery in story comprehension and recall. *Reading research quarterly, 20*, pp. 658- 667.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1989). Mnemonic instruction of LD students: A field-based evaluation. *Learning Disability Quarterly, 12*(2), pp. 119-125.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1992). Classroom application of mnemonic instruction: Acquisition, maintenance, and generalization. *Exceptional Children, 58*, pp. 219-229.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2000). Mnemonic interventions for students with behavior disorders: Memory for learning and behavior. *Beyond Behavior, 10*(1), pp. 13-17.

Shaaban, K. A., & Ghaith, G. (2000). Student motivation to learn English as a foreign language. *Foreign Language Annals, 33*(6), pp 632-644.

Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). The Mathematical Theory of Communication. Illinois, USA: University of Illinois Press.

Snyder, A., Mitchell, J., Ellwood, S., & Yates, A. (2004). Nonconcious idea generation. *Psychological Reports, 94*, pp. 1325-1330.

Social communication. (2004). Thinking Ahead. A publication of the research department at Craig Hospital. Rocky Mountains, USA.

Solso, R.L. (2001). *Cognitive Psychology*. (Ed. 6). Allyn and Bacon. Boston, MA, USA.

Somerville, L. H., Wig, G. S., Whalen, P. J., & Kelley, W. M. (2006). Dissociable medial temporal lobe contributions to social memory. *Journal of Cognitive Neuroscience, 18*(8), pp. 1253-1265.

Stalder, D.R. (2005). Learning and motivational benefits of acronym use in introductory psychology. *Teaching of Psychology, 32*(4), pp. 222-228.

Teodoro, M. L., Käppler, K. C., Rodrigues, J. L., Freitas, P. M., & Haase, V. G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its adaptation for Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology, 39*(2), pp. 239-246.

Terril, M. C., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2004). SAT vocabulary instruction for high school students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 39*(5), pp. 288-294.

Thomas, N. J. (2008). Dual coding and common coding theories of memory. Retrieved July 25, 2009 from http://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi.

Timler, G. R. (2008). Social knowledge in children with language impairments: Examination of strategies, predicted consequences, and goals in peer conflict situations. *Clinical Linguistics and Phonetics, 22*(9), pp. 741-763.

Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms and Technical Manual.* Bensenville, IL: Scholastic testing services.

Tubbs, S. L., & Moss, S. (1980). *Human Communication*. 3rd Ed., New York, USA: Random House.

Uberti, H. Z., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2003). Keywords make the difference! Mnemonic instruction in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children, 10*(3), pp. 56–61.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society.* Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.

Wang, A. Y., & Thomas, M. H. (2000). Looking for long term mnemonic effects on serial recall: The legacy of simonides. *American Journal of Psychology, 113*(3), pp. 331-340.

Waugh, R. F. (2002). Creating a scale to measure motivation to achieve academically. *British Journal of Educational Psychology, 72*(1), pp 65-86.

Wertsch, J. V. (1985). *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

West, R., & Turner, L. (2000). *Introducing Communication Theory.* Mountainview, CA, USA: Mayfield Publishing Company.

Wittrock, M. C. (1988). *A constructive review of research on learning strategies.* In Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. A. Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation. San Diego, USA: Academic Press, Inc.

Wittrock, M. C. (1990). Generative process of comprehension. *Educational Psychologist, 24*, pp. 345-376.

Wittrock, M. C. & Alesandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal, 27*, pp. 489-502.

Wittrock, M.C. (1991). Generative teaching of comprehension. *Elementary School Journal, 92* (2), pp. 169-180.

Wittrock, M. C. & Alesandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal, 27*, pp. 489-502.

Wolgemuth, J.R., Cobb, R.B., & Alwell, M. (2008). The effect of mnemonic interventions on academic outcomes for youth with disabilities: A systematic review. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*(1), pp. 1-10.

Yates, F. A. (1966). *The Art of Memory*. Chicago, IL, USA: University of Chicago Press.

الملاحق

الملحق (1)

البرنامج التعليمي- التعلمي

قام الباحث بإعداد البرنامج التعليمي- التعلمي بناء على ما يلي:

أ- **الخلفية النظرية:** لقد اعتمد الباحث في إعداد هذا البرنامج على الأساس النظري المتمثل بنظرية بافيو والتي أطلق عليها إسم نظرية الترميز المزدوج (Pavio, 1971) والتي تُشير إلى ضرورة إعطاء تعليمات للطلبة لتشكيل صوراً عقلية للمعلومات المُراد تذكّرها مِمّا يسهل عمليّة الإسترجاع فيما بعد. وتؤكّد هذه النظرية أن ترميز المعلومات بالصورتين اللفظية والصورية يعزّز من القدرة على الإحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة.

ب- **البرامج السابقة ذات الصلة:** إطلع الباحث على البرامج السابقة التي استخدمت استراتيجيات مساعدات التذكر لتدريس اللغة الإنكليزية والعلوم الاجتماعية والتاريخ ولقد ركّزت مُعظم هذه البرامج على استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر لتدريس اللغة الإنكليزية ومن أشهر هذه البرامج برنامج سكراجز وماستروبيري (Scruggs & Mastropieri, 1991)، وبرنامج كارني وليفين (Carney & Levin, 2003).

أ- **اختيار المادة التدريسية:** لقد تم اختيار اللغة الإنكليزية لتكون المادة التي يتم تدريسها من خلال استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر بناءً على الأدب السابق ذي الصلة وكذلك لأهمية اللغة الإنكليزية بالنسبة للطلبة من حيث حاجتهم لهذه اللغة مستقبلا وذلك لسببين هامين: أولاً، إن معظم جامعات لبنان تستخدم اللغة الانكليزية للتدريس وثانياً، إن العديد من الطلاب يهاجرون للعمل بعد تَخرُّجهم من الجامعات وسواء أهاجروا أم لم يهاجروا فإن حاجتهم للغة الإنكليزية تكون جلية حتى لو كانت هجرتهم الى دول الخليج العربي.

الهدف العام للبرنامج:

يتمثل الهدف الرئيسي للبرنامج التعليمي-التعلمي بتنشيط وتقوية ذاكرة الطلبة مما يساعدهم في تعلم أمور كثيرة ومما يجعل عملية التعلم أكثر متعة وإثارة، الأمر الذي يلقى استحسان الأهل والتربويين والأمر الذي قد يساعد الطلبة في توليد أفكار جديدة وفي تنمية دافعيتهم للتعلم مما قد يعزز ثقتهم بأنفسهم ويساهم في تحسين تواصلهم الاجتماعي.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

يساهم البرنامج التعليمي– التعلمي في تحقيق الأهداف التالية:

أ– مساعدة الطالب على استخدام امكاناته وقدراته الخاصة لترميز وتنظيم المعرفة.

ب– جعل الطالب يستخدم أساليب مختلفة وجديدة في نقل المعرفة الى الذاكرة طويلة المدى.

ج – زيادة حيويّة المتعلم ونشاطه في تنظيم المعلومات التي يتعامل معها.

د– تنمية عمليات الفهم والاستيعاب لدى الطلبة مما قد يحسن من اتجاهاتهم نحو المدرسة.

هـ– زيادة مفردات جديدة يزيدها الطلبة على مخزونهم المعرفي مما قد يُنمّي ثقتهم بأنفسهم.

و– مساعدة الطلبة على تهجئة الكلمات بالطريقة الصحيحة الأمر الذي يساهم في تحسين كتابتهم وتحسين تحصيلهم.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

بناءً على مراجعة الأدب السابق ذات الصلة، ونظراً لملاءمتها لأغراض هذه الدراسة، تم اختيار ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات مساعدات التذكر وهي: الكلمة المفتاحية(Keyword Method)، التصور (Imagery)، ومساعدات تذكر التهجئة (Spelling Mnemonics)؛ وتم توظيفها في البرنامج التعليمي–التعلمي وفيما يلي وصف لهذه الاستراتيجيات وطرائق تطبيقها:

- **الكلمة المفتاحية:**

تعتبر إستراتيجية الكلمة المفتاحية من أكثر إستراتيجيات مساعدات التذكر فعاليّة ومُرونة خاصّة عند تعلُّم مفردات لغة جديدة، وتأتي فعالية هذه الإستراتيجية من كونها تضفي صفة ملموسة وذات معنى على المعلومات المُراد تعلمها كما تربط هذه المعلومات بالمعرفة السابقة لدى الفرد (Scruggs & Mastropieri, 1991).

يتم تطبيق هذه الإستراتيجية من خلال خطوات ثلاث:

أولاً: يتم إيجاد كلمة (مفتاحية) مشابهة في اللفظ للكلمة المراد تعلّمها على أن تكون هذه الكلمة (المفتاحية) تُعبّر عن شيء ملموس.

ثانياً: يتم ربط الكلمة المفتاحية بالكلمة المراد تعلمها من خلال صورة أو رسم تتفاعل فيها الكلمة المفتاحية مع معنى الكلمة المراد تذكرها.

ثالثاً: يقوم التلاميذ باسترجاع الإجابة المحددة من خلال التفكير بالكلمة المفتاحية وتذكر الصورة التفاعلية وماذا يحدث في تلك الصورة، ثم يقومون بإعطاء الإجابة الصحيحة (للمزيد من التفاصيل والأمثلة أنظر في الخطة الدراسية للّقاء الأوّل في هذا الدليل).

- **التصور:**

تعتمد إستراتيجية التصور بشكل كبير على التخيل العقلي وهي تقوم على حث الطلبة على استحضار صورة متخيلة عن المعلومات التي يراد فهمها. يَطلُب المدرِّس من التلاميذ إلقاء رؤوسهم على المقاعد والحُلم بالقصة التي سمعوها وتخيل أنفسهم جزءاً من هذه القصة. كما يطلب إليهم أن يعيشوا تجربة القصة وأن يضيفوا بعض التخيلات إليها وأن يتحدثوا عنها أمام زملائِهم. وتساعد هذه الإستراتيجية الطلبة على استخدام مخيلاتهم وتجعلهم جزءاً فاعلاً في عملية التعلّم بدل أن يكونوا متلقين سلبيين للمعلومات.

- **مساعدات تذكر التهجئة:**

الهدف من هذه الإستراتيجية هو إيجاد وسائل تساعد التلميذ على تذكّر تهجئة بعض الكلمات الصعبة أو المتشابهة في اللغة الإنجليزية. ولا يخفي على أي مدرس للغة الإنجليزية مدى أهمية إتقان التلميذ لتهجئة الكلمات بالطريقة الصحيحة. وتأتي أهمية هذه الإستراتيجية من وجود العديد من الكلمات في اللغة الإنجليزية التي تُخالف قواعد التّهجِئَة أو اللّفظ العامّة.

تقوم هذه الإستراتيجية في الواقع على مزيج من استراتيجيات أخرى تستخدم للمساعدة على التذكر وهي:

1. **إستراتيجية الحروف الإستهلالية (Acrostics):** وهي عبارة عن استخدام الحروف الأولى من كلمات جملة معينة لتكوين الكلمة المراد تهجئتها.
2. **إستراتيجية الربط (Link method):** تقوم هذه الستراتيجية على ربط جزء من الكلمة المراد تهجئتها بكلمة أخرى معلومة لدى التلاميذ ومن ثم تكوين جملة أو عبارة تربط بين الكلمتين.
3. **إستراتيجية السجع/الإيقاع (Rhyme):** وتتمثل هذه الإستراتيجية في إيجاد عبارة ذات إيقاع مما يسهل حفظ هذه العبارة وتشكل في الوقت ذاته قاعدة عامة للمساعدة على تهجئة بعض الكلمات. مثل (i before e except after c).

مكوّنات البرنامج:

يتَكوَّن هذا البرنامج من (18) لقاء، يتم تطبيقها خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2009/2008، وكانت مدة كل لقاء 50 دقيقة بواقع لقاءين لكل أسبوع.

تم إعداد خطة دراسية لكل لقاء اشتملت على الموضوع الرئيس للّقاء والإستراتيجية المستخدمة فيه. كما احتوت على الهدف العام من اللّقاء والأهداف الخاصة بحسب مستويات بلوم (Bloom's Taxonomy) في المجال المعرفي. كذلك تضمّنت الخطّة المواد والأدوات اللازمة لتطبيقها مثل الشفافيات وجهاز العارض الرأسي (Overhead Projector) والمواد المطبوعة. واشتملت الخطة أيضاً على إجراءات التطبيق بصورة مفصّلة وعلى فقرة تقويمية تمّ من خلالها تقويم مدى فهم الطلبة للمادة من خلال التدريب الموجّه والتدريب المستقلّ لما تمّ تعلّمه. نظراً لكون المادة التي طُبّق عليها البرنامج مادة اللغة الإنجليزية فكان من البديهي أن تكون خطط اللقاءات مُعدَّة باللغة الإنكليزية.

Lesson plan (1)
Keyword Method

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*

Grade: *8* Term: *2*

Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Goal:

Students will be familiarized with the use of the keyword mnemonic strategy for learning new English vocabulary words.

Objectives:

1- Students will understand the meaning and method of application of keywords as they relate to new vocabulary words.

2- Students will be able to relate the keyword to a sentence or an image that explains the new vocabulary words.

3- Students will recall the definition of the new vocabulary words by remembering the keyword and its role in the specific image.

Materials and Equipment:

-Overhead projector

-transparencies of new vocabulary words, keywords, and images.

Procedures:

Tell the students that they are going to learn a fun ways of remembering new words. This new way is called mnemonics. Explain to them that mnemonics is just a big word that means “assisting the memory”. In fact we can use mnemonics to help us remember anything!

Tell the students how the keywords mnemonic method works. For instance you may say “I’m going to introduce new vocabulary words that we’ll be learning about this week. I will give you the words then keywords and some pictures to learn the information; later we’ll practice remembering and using the words.

The keyword method may be explained as a process that involves reconstructing, relating, and retrieving. (The three R’s of the keyword method). Here’s how it is done:

***Reconstructing*:** Teachers first reconstruct the unfamiliar vocabulary word to a similar sounding keyword which is both concrete and familiar to the learner. For example a good keyword for ranid could be rain because (1) rain sounds like ranid

(2) rain is familiar to students and (3) rain is concrete enough to be easily pictured. Practice the new keyword with students until they can answer automatically.
***Relating*:** the keyword must be related (linked) to the meaning of the new vocabulary word through a picture. The word ‘ranid’ is the above example means frog; thus the keyword ‘rain’ must be linked to the meaning of ranid ‘frog’. This is best done by showing the students a picture of a frog sitting in the rain.
***Retrieving*:** after reconstructing the keyword and relating it in a picture to the definition of the new vocabulary word you can teach students who to retrieve the definition. This step is fairly simple.

1- Tell the students to think of the keyword when they’re asked the definition of the new vocabulary: new vocabulary word: ranid, keyword: rain

2- Tell students to think back to the interactive picture linking the keyword to the meaning of the new vocabulary word,(frog sitting in the rain.)

3- Finally tell the students to retrieve the definition from the information in the picture. (ranid: the definition is frog).

Note: that when you first present this method to your students, some of them may respond with the keyword rather than the definition of the word. For example if you ask what ranid means, they might say rain. If this happens explain to them that rain is the keyword which is only used to help us remember the definition and ask what else was happening in the picture with the rain in it? A frog was sitting in the rain. Therefore, ranid means frog.
In the same method provide additional examples and follow the same procedures. For example: new vocabulary word: marmalade. Keyword: mama interactive pictures a mama spreading jam (definition of marmalade) on a toast.

Evaluation:

1- Do examples on the board and ask students to help think of keywords. Ask for suggestion of cartoon picture that could be drawn to illustrate the new word as well as a caption for the picture.

2- Go over additional examples and ask students how keywords and pictures are used for each word.

Lesson plan (2)
Keyword Method

General information

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*
Grade: *8* Term: *2*
Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*
Theme Number: 2 Lesson Number: 4
Theme title: *Friends to the Rescue* Lesson Title: *Trapped by the Ice!*

Goal:

Students will learn new vocabulary words from the above lesson "Trapped by the Ice!" using the keyword mnemonic method.

Objectives:

1- Students will learn 8 new vocabulary words related to the above lesson.
2- Students will learn the keywords corresponding to each vocabulary word.
3- Students will retrieve the definition of each word based on the provided pictures.
4- Students will practice the new vocabulary words through guided practice exercises.

Materials and equipments:

-Overhead projector
-Transparencies of new vocabulary words, keywords, and images.

Procedures:

Introduction: Tell the students that you are going to use the keyword method which we learned last time to learn 8 new vocabulary words that we will use in this week's lesson. Tell them that you are going to give them the new words, the keywords, and show them some pictures to help them remember the new words, and that you will do some exercises where you practice remembering the new words.

Presentation of New Information:

Show the students a list of the vocabulary words (on the overhead projector) and tell them that you will say the new words and then everyone will say it after you say it when you signal.

Bailed (signal)
Dehydration (signal)

Grueling (signal)
Impassable (signal)
Perilous (signal)
Rancid (signal)
Rations (signal)
Summit (signal)
Repeat the practice of the list one more time with the students. The teacher should follow the following dialogue with the students:
Now I will give you the keywords for each of these words:
(Teacher writes on overhead projector as each keyword is introduced):
The keyword for bailed is bear. What the keyword is for bailed? (students respond and teacher gives feedback as needed).
The keyword for dehydration is deer. What is the keyword for dehydration?
The keyword for grueling is ruler. What is the keyword for grueling?
The keyword for impassable is passport. What is the keyword for impassable?
The keyword for perilous is police. What is the keyword for perilous?
The keyword for rancid is acid. What is the keyword for rancid?
The keyword for rations is rat. What is the keyword for rations?
The keyword for summit is Sam. What is the keyword for summit?
(Teacher turns off the overhead projector). Now when I say the new word you tell me the keyword.
(Teacher goes over keywords again calling on individual students and on the class as a whole.)
Now we have learned the new words and the keywords that we will use to learn the meanings of the new words. Now I will show you the pictures for each word. Pay attention and answer when I call on you. (Teacher turns overhead projector back on).
"*Bailed*" means took water out of a boat with a bucket. The keyword for bailed is *bear*. Remember this picture of a bear taking water out of a boat with a bucket. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A bear taking water out of a boat with a bucket. And bailed means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Dehydration*" means being dried out of fluids. The keyword for dehydration is *deer*. Remember this picture of a deer saying it is going to be dehydrated because it is thirsty and the lake is dried up. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A deer saying it is going to be dehydrated because it is thirsty and the lake is dried up. And dehydration means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Grueling*" means tiring and exhausting. The keyword for grueling is *ruler*. Remember this picture of an ant carrying a heavy ruler and sweating. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. An ant carrying a heavy ruler and sweating. And grueling means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Impassable*" means not able to pass or travel through. The keyword for impassable is *passport*. Remember this picture of a man's passport fallen on the floor and the security guard not letting him pass or travel . Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A man's passport fallen on the floor and the security guard not letting him pass or travel . And impassable means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Perilous*" means dangerous and risky. The keyword for perilous is *police*. Remember this picture of a police officer in danger of being shot. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A police officer in danger of being shot. And perilous means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Rancid*" means spoiled or rotten and having a bad smell. The keyword for rancid is *acid*. Remember this picture of acid being spilled on a piece of cheese making it rotten . Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. Acid being spilled on a piece of cheese making it rotten. And *rancid* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Rations*" means small amounts of food. The keyword for rations is *rat*. Remember this picture of a rat having a small mount of food to eat. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A *rat* having a small mount of food to eat. And *rations* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Summit*" means the top of the mountain. The keyword for summit is *Sami*. Remember this picture of a person named Sami standing on top of the mountain. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A person named Sami standing on top of the mountain. And *summit* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

Evaluation:

1- **Guided Practice:** the teacher goes through the list with the students without looking at the picture. What does bailed mean, Ali? Good, it means taking water out of a boat with a bucket. What is the keyword for bailed, Rima? Good, the keyword for bailed is bear. Who can tell me what the picture used to remember this word is? (The teacher goes through all the words in this manner).

2- **Backward Recall:** Here the teacher gives the students the meaning of the word and asks them for the word itself. For example: a word that means tiring, Mahmoud, is? Good, grueling. And what did you think of to remember this word? Good, an ant carrying a heavy ruler. (Repeat the procedure for the other words).

3- **Independent Practice:** With the time left in the period, the teacher gives the student a worksheet with the new words and asks them to fill in the blanks as follows:

Fill in the blanks:

Word	***Keyword***	***Definition***	***Picture***
Bailed	________	________	____________________
Dehydration	________	________	____________________
Grueling	________	________	____________________
Impassable	________	________	____________________
Perilous	________	________	____________________
Rancid	________	________	____________________
Rations	________	________	____________________
Summit	________	________	____________________

Trapped by the Ice

-Bailed	**( )**
-Dehydration	**( )**
-Grueling	**( )**
-Impassable	**( )**
-Perilous	**( )**
-Rancid	**( )**
-Rations	**( )**
-Summit	**( )**

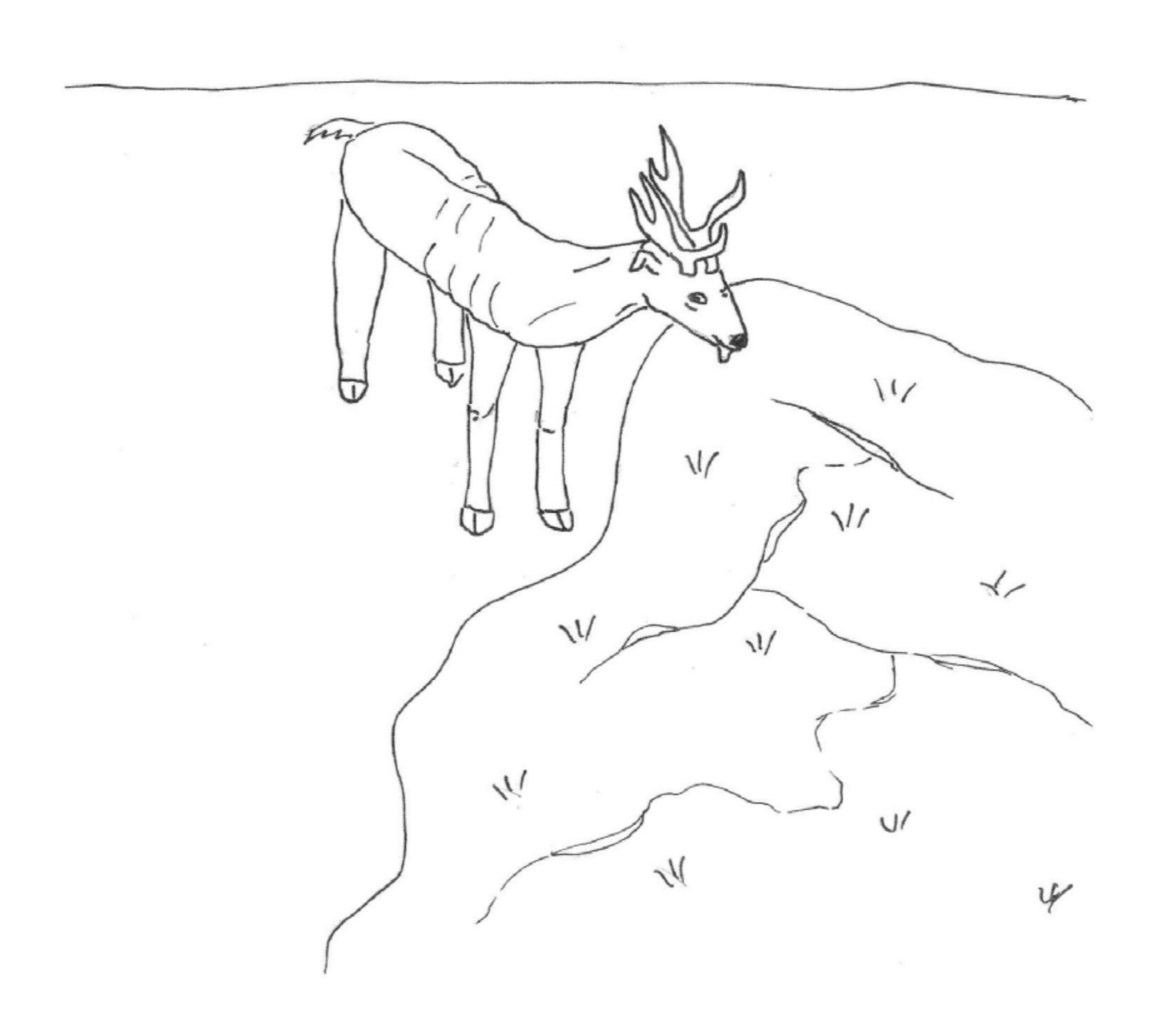
bailed - (bear)

- **Took water out of a boat with a bucket**



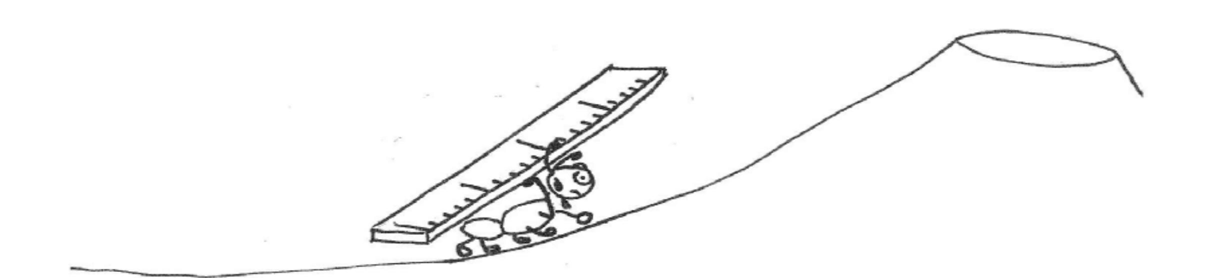
dehydration - (deer)

- **Being dried out of fluids**



grueling - (ruler)

- **Tiring and exhausting**



impassable - (passport)

- Not able to pass or travel through



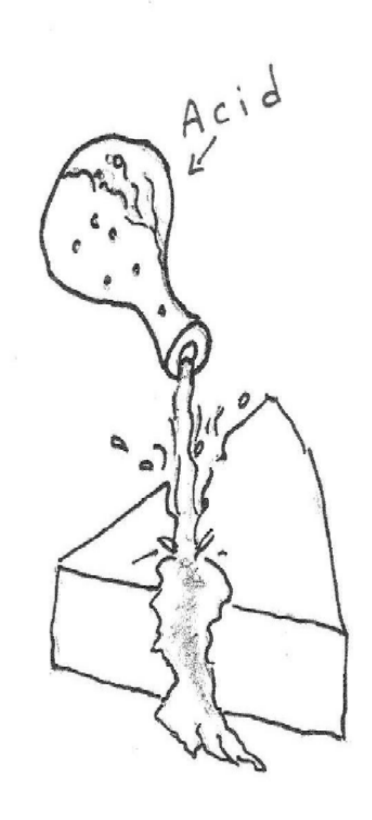
perilous - (police)

- Dangerous and risky



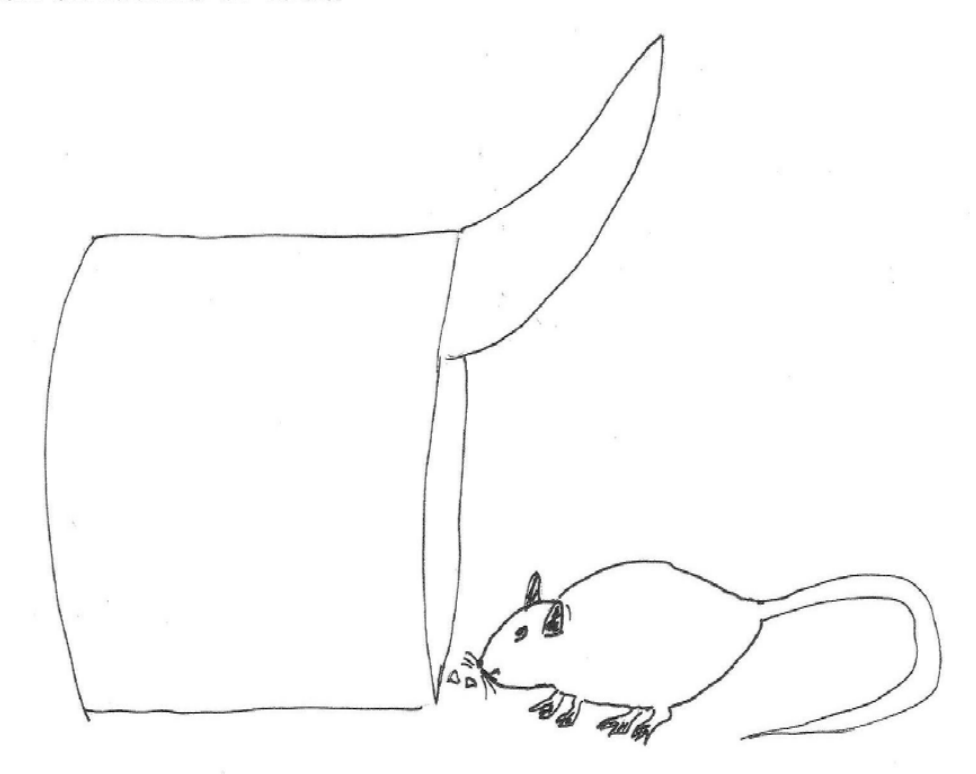
rancid - (acid)

- spoiled or rotten



rations - (rat)

- Small amounts of food



summit - (sami)

- The top of the mountain



Lesson plan (3)
Keyword Method

General information
School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*
Grade: *8* Term: *2*
Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*
Theme Number: 4 Lesson Number: 1
Theme Title: *Creative Solutions* Lesson Title: *My Side of the Mountain*

Goal:
Students will learn new vocabulary words from the above lesson “My Side of the Mountain” using the keyword mnemonic method.
Objectives:
1- Students will learn 7 new vocabulary words related to the above lesson.
2- Students will learn the keywords corresponding to each vocabulary word.
3- Students will retrieve the definition of each word based on the provided pictures.
4- Students will practice the new vocabulary words through guided practice exercises.

Materials and equipments:
-Overhead projector
-Transparencies of new vocabulary words, keywords, and images.
Procedures:
Introduction: Tell the students that you are going to use the keyword method to learn 7 new vocabulary words that we will use in this week’s lesson. Tell them that you are going to give them the new words, the keywords, and show them some pictures to help them remember the new words, and that you will do some exercises where you practice remembering the new words.

Presentation of New Information:

Show the students a list of the vocabulary words (on the overhead projector) and tell them that you will say the new words and then everyone will say it after you say it when you signal.

Discouraging (signal)

Edible (signal)

Nourishing (signal)

Remote (signal)

Cavity (signal)

Foundation (signal)

Migration (signal)

Repeat the practice of the list one more time with the students. The teacher should follow the following dialogue with the students:

Now I will give you the keywords for each of these words:

(Teacher writes on overhead projector as each keyword is introduced):

The keyword for ***discouraging*** is ***this car is aging***. What is the keyword for ***discouraging***? (students respond and teacher gives feedback as needed).

The keyword for ***edible*** is ***vegetable***. What is the keyword for ***edible***?

The keyword for ***nourishing*** is ***Nour is eating***. What is the keyword for ***nourishing***?

The keyword for ***remote*** is ***boat***. What is the keyword for ***remote***?

The keyword for ***cavity*** is ***cave***. What is the keyword for ***cavity***?

The keyword for ***foundation*** is ***celebration***. What is the keyword for ***foundation***?

The keyword for ***migration*** is ***vacation***. What is the keyword for ***migration***?

(Teacher turns off the overhead projector). Now when I say the new word you tell me the keyword.

(Teacher goes over keywords again calling on individual students and on the class as a whole.)

Now we have learned the new words and the keywords that we will use to learn the meanings of the new words. Now I will show you the pictures for each word. Pay

attention and answer when I call on you. (Teacher turns overhead projector back on).

"*Discouraging*" means causing loss of hope or confidence. The keyword for discouraging is *this car is aging*. Remember this picture of a car growing old making a person unconfident about driving it. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A car growing old making a person unconfident about driving it. And discouraging means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Edible*" means able to be eaten. The keyword for edible is *vegetables*. Remember this picture of the word 'edible' spelled with vegetables we can eat. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. The word 'edible' spelled with vegetables we can eat. And edible means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"Nourishing" means healthy. The keyword for *nourishing* is *Nour is eating*. Remember this picture of a girl named Nour eating healthy food. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A girl named Nour eating healthy food. And *nourishing* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"Remote" means far away. The keyword for remote is *boat*. Remember this picture of a boat far away in the sea. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A boat far away in the sea. And remote means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Cavity*" means a hollowed-out space. The keyword for *cavity* is cave. Remember this picture of a cave being a hollow space in the mountain. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A cave being a hollow space in the mountain. And cavity means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Foundation*" means the base that supports a wall. The keyword for *foundation* is *celebration*. Remember this picture of children celebrating and happy because the grown-ups are putting the foundation for a new playground. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. Children celebrating and happy because the grown-ups are putting the foundation for a new playground. And *foundation* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"Migration" means movement from one region to another when seasons change. The keyword for *migration* is *vacation*. Remember this picture of birds going on vacation when the weather becomes cold. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. Birds going on vacation when the weather becomes cold. And *migration* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

Evaluation:

1- **Guided Practice:** the teacher goes through the list with the students without looking at the picture. What does *nourishing* mean, Ali? Good, it means healthy. What is the keyword for *nourishing*, Ghada? Good, the keyword for *nourishing* is *Nour is eating*. Who can tell me what the picture used to remember this word is? (The teacher goes through all the words in this manner).

2- **Backward Recall:** Here the teacher gives the students the meaning of the word and asks them for the word itself. For example: a word that means far away, Malak, is? Good, remote. And what did you think of to remember this word? Good, a boat far away in the sea. (Repeat the procedure for the other words).

3- **Independent Practice:** With the time left in the period, the teacher gives the student a worksheet with the new words and asks them to fill in the blanks as follows:

Fill in the blanks:

Word	***Keyword***	***Definition***	***Picture***
Discouraging	_______	_______	_________________
Edible	_______	_______	_________________
Nourishing	_______	_______	_________________
Remote	_______	_______	_________________
Cavity	_______	_______	_________________
Foundation	_______	_______	_________________
Migration	_______	_______	_________________

My Side of the Mountain

-Discouraging ( )

-Edible ( )

-Nourishing ( )

-Remote ( )

-Cavity ( )

-Foundation ( )

- Migration ( )

discouraging - (this car is aging)

- Causing loss of hope or confidence



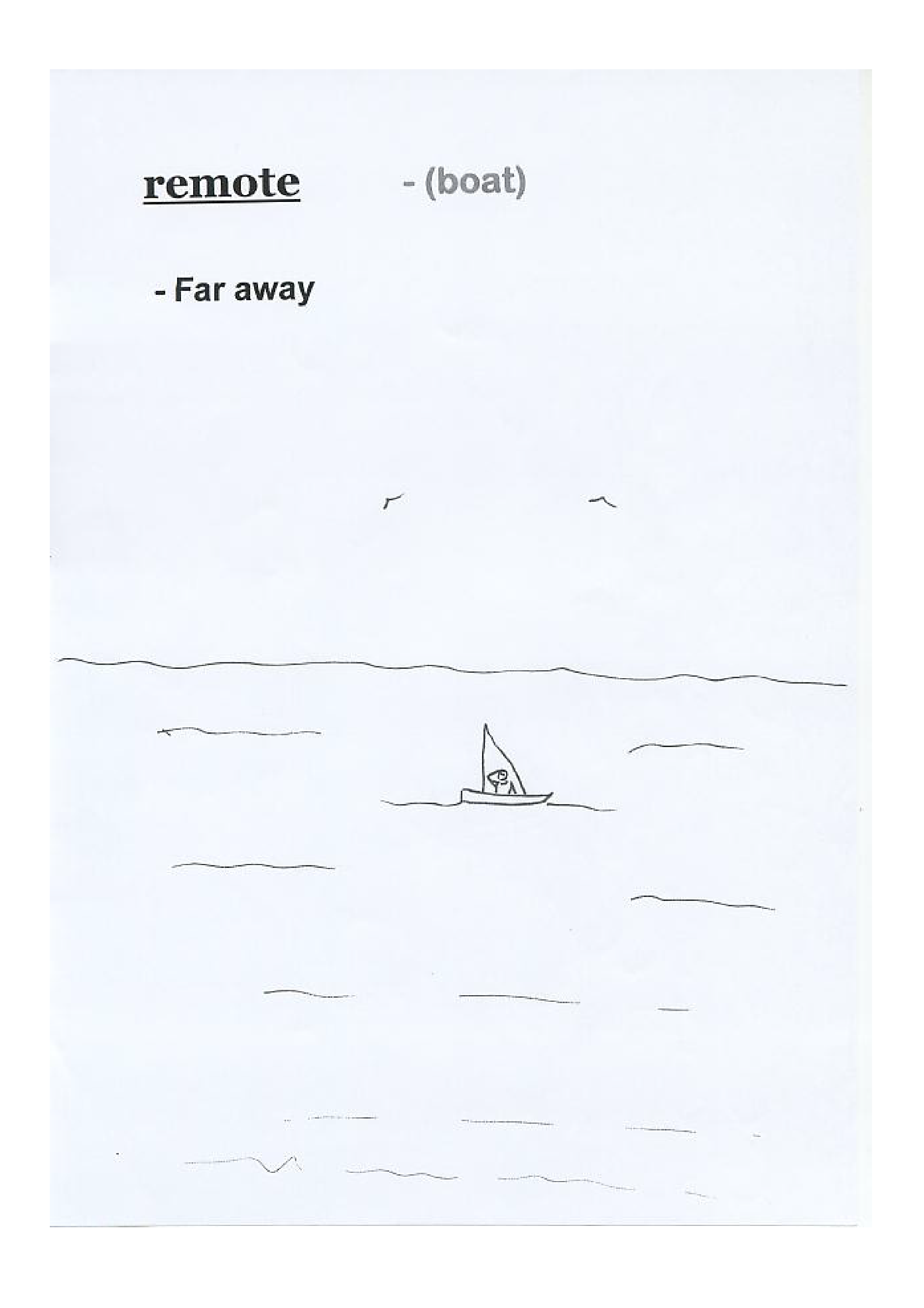
edible - (vegetables)

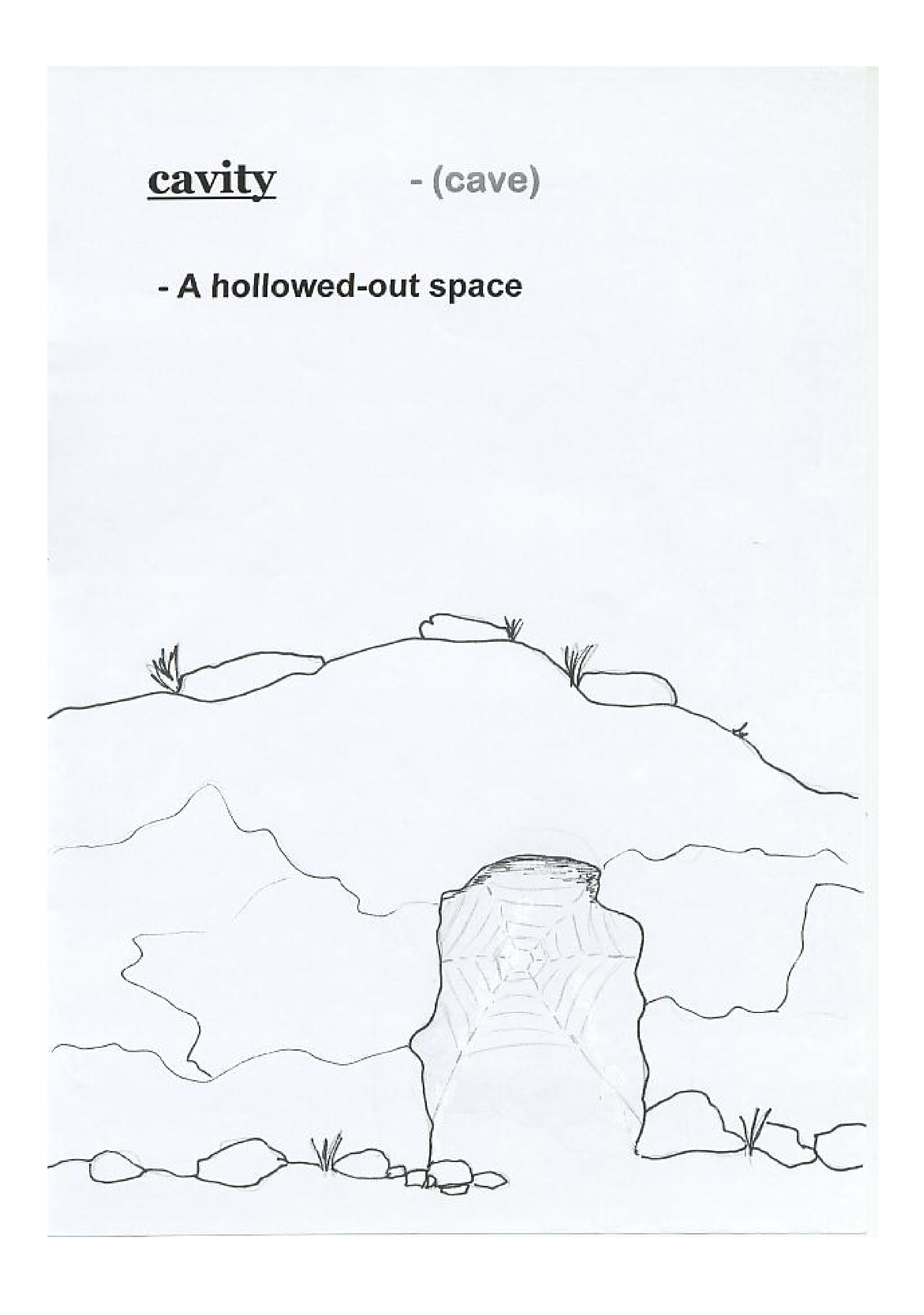
- *Able to be eaten*

<u>nourishing</u> - (Nour is eating)

- ***Healthy***

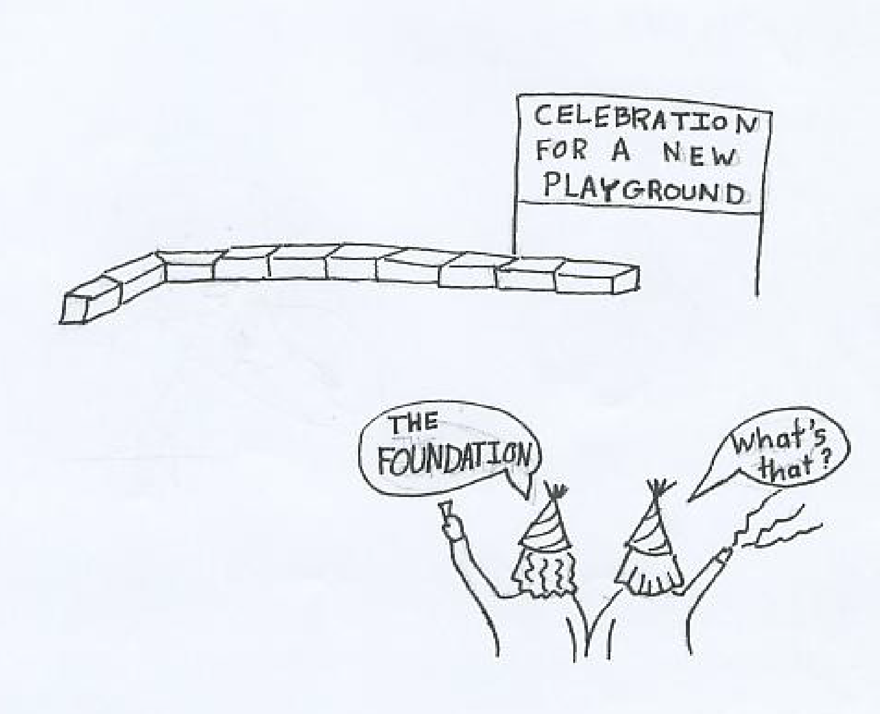
NOUR

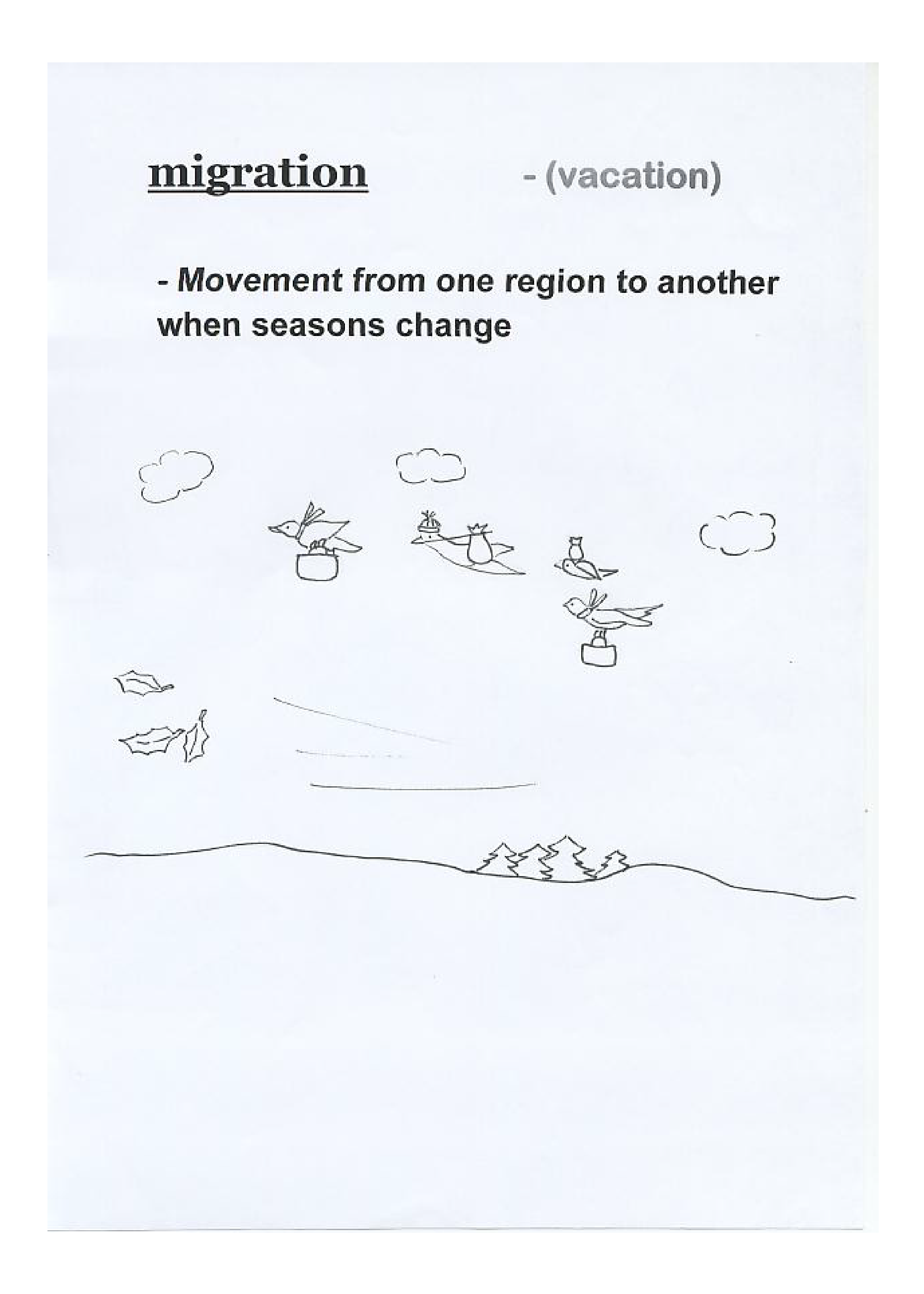

remote
- (boat)
- Far away


cavity
- (cave)
- A hollowed-out space

foundation - (celebration)

- *The base that supports a wall*




migration
- (vacation)
- Movement from one region to another when seasons change

Lesson plan (4)
Imagery Method

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*
Grade: *8* Term: *2*
Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*
Theme Number: 4 Lesson Number: 2
Theme Title: *Creative Solutions* Lesson Title: *My Side of the Mountain*

Goal:

Students will be instructed in the use of the Imagery mnemonic method which they will use to improve their reading comprehension.

Objectives:

1- Students will understand the meaning and method of application of the imagery technique as it relates to reading comprehension.
2- Students will be able to imagine themselves as a part of the story that was read to them and add information to it as their as their imaginations allow.
3- Students will be able to increase their comprehension and better remember the story that was read.

Materials and equipment:

- *Harcourt Trophies – Timeless Treasures*
- Copies of comprehension questions used to assess students' understanding of the reading material and their opinions about the imagery method.

Procedures:

- Explain to the students the importance of comprehending what they read whether in school or later on during job performance.
- Tell the students that they are going to apply the Imagery method that should help them increase their reading comprehension of this chapter's reading selection: "*My Side of the Mountain"*.
- Remind the students how this method works: After reading the text, you are going to put your heads down on the tables for 3 minutes and imagine yourselves part of the story. You

can add details as you wish and then you will have a chance to tell your classmates and your teacher about your experience.

- After having explained the vocabulary words of "*My Side of the Mountain*" during a previous session, read the text with the students, then explain difficult words and concepts to them, and answer their questions.
- Have the students put their heads down on the tables for 3 minutes after instructing them to imagine themselves as a part of the story. For instance**,** living alone in a remote place, with no humans around, having to depend on yourself in everything, how you would eat, sleep, be safe, and so on.
- Divide the students into groups of two, and have each student tell his/her partner what they imagined (give them 2 minutes for this part). For 2 additional minutes, have the student who listened to their friends tell them what they imagined.

Evaluation:

- Have each student retell their story in their own words.
- Have each student write a paragraph telling the advantages and disadvantages of this imagery method.
- Distribute copies of the comprehension questions used to assess students' understanding of the reading material.

Lesson plan (5)
Keyword Method

General information

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*

Grade: *8* Term: *2*

Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Theme Number: 4 Lesson Number: 2

Theme Title: *Creative Solutions* Lesson Title: *Fall Secrets*

Goal:

Students will learn new vocabulary words from the above lesson "Fall Secrets" using the keyword mnemonic method.

Objectives:

1- Students will learn 7 new vocabulary words related to the above lesson.
2- Students will learn the keywords corresponding to each vocabulary word.
3- Students will retrieve the definition of each word based on the provided pictures.
4- Students will practice the new vocabulary words through guided practice exercises.

Materials and equipments:

-Overhead projector

-Transparencies of new vocabulary words, keywords, and images.

Procedures:

Introduction: Tell the students that you are going to use the keyword method to learn 7 new vocabulary words that we will use in this week's lesson. Tell them that you are going to give them the new words, the keywords, and show them some pictures to help them remember the new words, and that you will do some exercises where you practice remembering the new words.

Presentation of New Information:

Show the students a list of the vocabulary words (on the overhead projector) and tell them that you will say the new words and then everyone will say it after you say it when you signal.

Presentation (signal)

Flawless (signal)

Persevered (signal)

Melodious (signal)

Lilting (signal)

Legacy (signal)

Crutch (signal)

Repeat the practice of the list one more time with the students. The teacher should follow the following dialogue with the students:

Now I will give you the keywords for each of these words:

(Teacher writes on overhead projector as each keyword is introduced):

The keyword for ***presentation*** is ***present***. What is the keyword for ***presentation***? (students respond and teacher gives feedback as needed).

The keyword for ***flawless*** is ***flower***. What is the keyword for ***flawless***?

The keyword for ***persevered*** is ***person in field***. What is the keyword for ***persevered***?

The keyword for ***melodious*** is ***melons***. What is the keyword for ***melodious***?

The keyword for ***lilting*** is ***listening***. What is the keyword for ***lilting***?

The keyword for ***legacy*** is ***pharmacy***. What is the keyword for ***legacy***?

The keyword for ***crutch*** is ***watch***. What is the keyword for ***crutch***?

(Teacher turns off the overhead projector). Now when I say the new word you tell me the keyword.

(Teacher goes over keywords again calling on individual students and on the class as a whole.)

Now we have learned the new words and the keywords that we will use to learn the meanings of the new words. Now I will show you the pictures for each word. Pay

attention and answer when I call on you. (Teacher turns overhead projector back on).
"*Presentation*" means a show. The keyword for presentation is *present*. Remember this picture of a dancer getting a present for the nice dance show that she performed. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A dancer getting a present for the nice dance show that she performed. And presentation means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Flawless*" means perfect or without mistakes. The keyword for flawless is *flower*. Remember this picture of a flower having perfect petals. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A flower having perfect petals. And flawless means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Persevered" means continued patiently in spite of difficulty. The keyword for *persevered* is *person in field*. Remember this picture of a worker continuing his work in the field in spite of being tired and hot. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A worker continuing his work in the field in spite of being tired and hot. And *persevered* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Melodious" means pleasant to hear. The keyword for melodious is *melons*. Remember this picture of melons producing a sound that is pleasant to hear. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. Melons producing a sound that is pleasant to hear. And melodious means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Lilting*" means a light, happy tune or song. The keyword for *lilting* is listening. Remember this picture of an ear listening to a happy song. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. An ear listening to a happy song. And lilting means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary
"*Legacy*" means something handed down from the past. The keyword for *legacy* is *pharmacy*. Remember this picture of a person saying that this pharmacy is a family legacy. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A person saying that this pharmacy is a family legacy. And *legacy* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Crutch" means a long cane with armpit support used to help an injured person walk. The keyword for *crutch* is *watch*. Remember this picture of a watch having a broken leg using a crutch to walk. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A watch having a broken leg using a crutch to walk. And *crutch* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

Evaluation:

1- **Guided Practice:** the teacher goes through the list with the students without looking at the picture. What does *flawless* mean, Ali? Good, it means perfect.

What is the keyword for *flawless*, Ghada? Good, the keyword for *flawless* is *flower*. Who can tell me what the picture used to remember this word is? (The teacher goes through all the words in this manner).

2- **Backward Recall:** Here the teacher gives the students the meaning of the word and asks them for the word itself. For example: a word that means continuing patiently in spite of difficulty, Malak, is? Good, persevered. And what did you think of to remember this word? Good, a worker continuing his work in the field in spite of being tired and hot. (Repeat the procedure for the other words).

3- **Independent Practice:** With the time left in the period, the teacher gives the student a worksheet with the new words and asks them to fill in the blanks as follows:

Fill in the blanks:

Word	***Keyword***	***Definition***	***Picture***
Presentation	_______	_______	________________
Flawless	_______	_______	________________
Persevered	_______	_______	________________
Melodious	_______	_______	________________
Lilting	_______	_______	________________
Legacy	_______	_______	________________
Crutch	_______	_______	________________

Fall Secrets

-Presentation ( )

-Flawless ( )

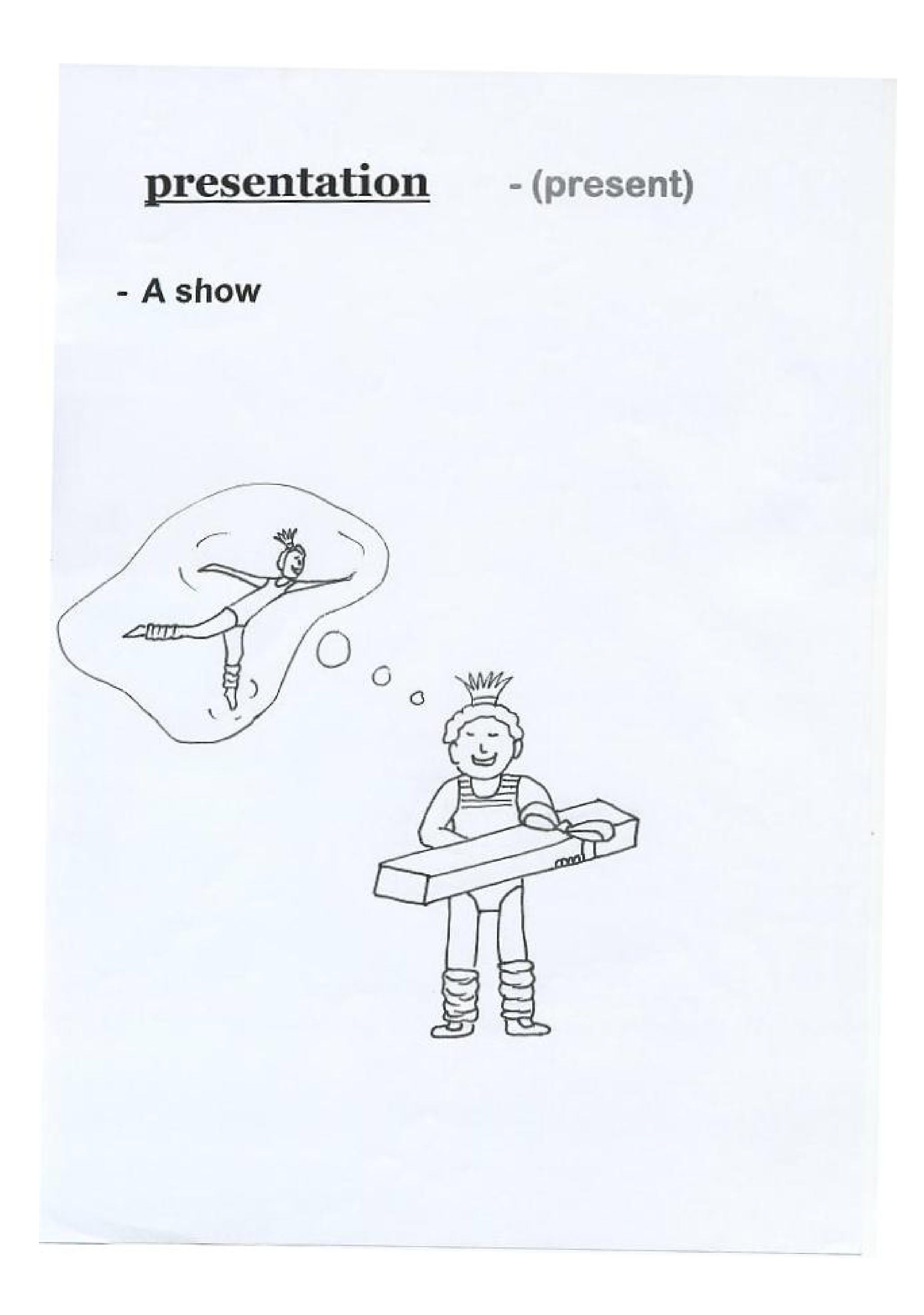
-Persevered ( )

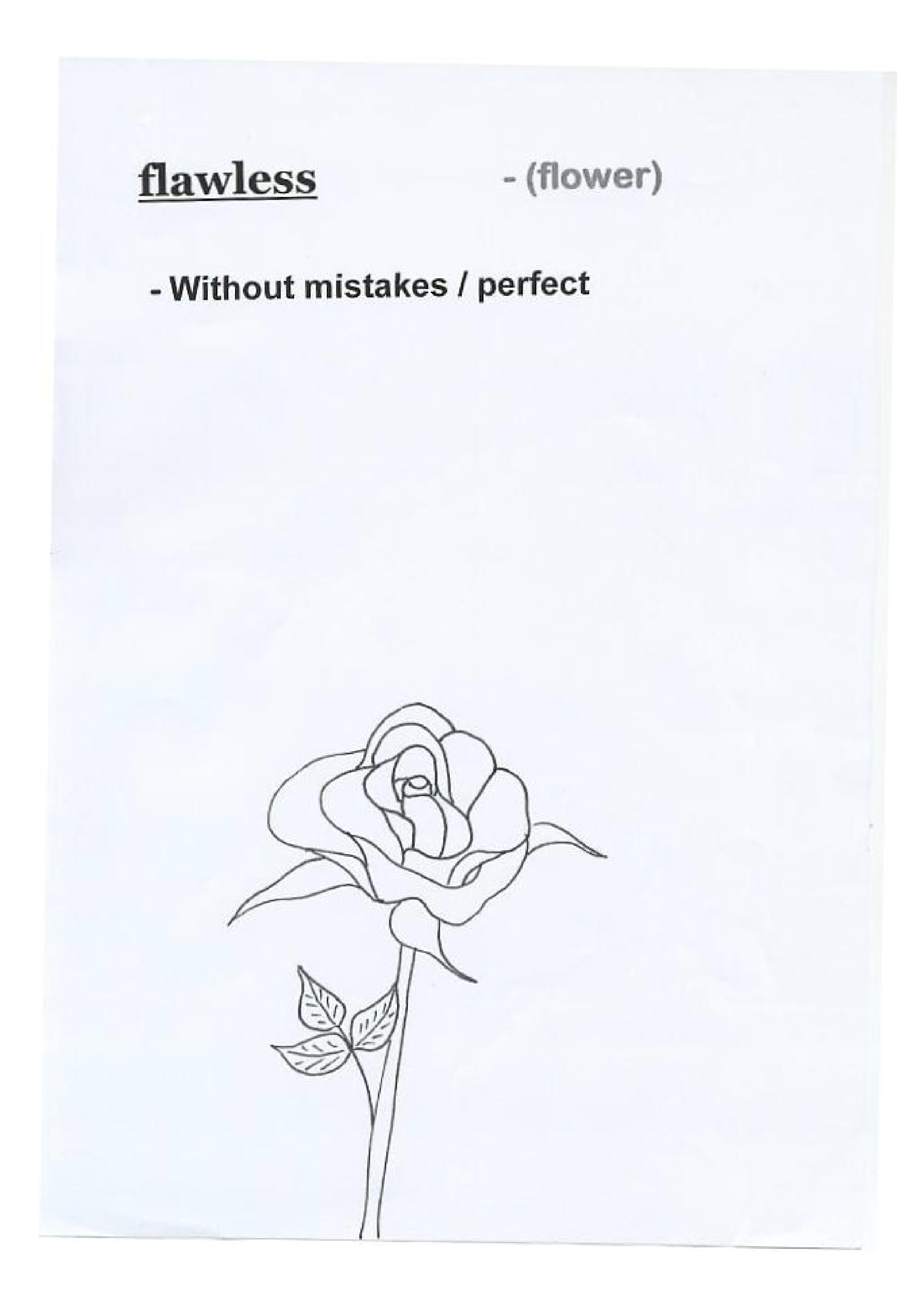
-Melodious ( )

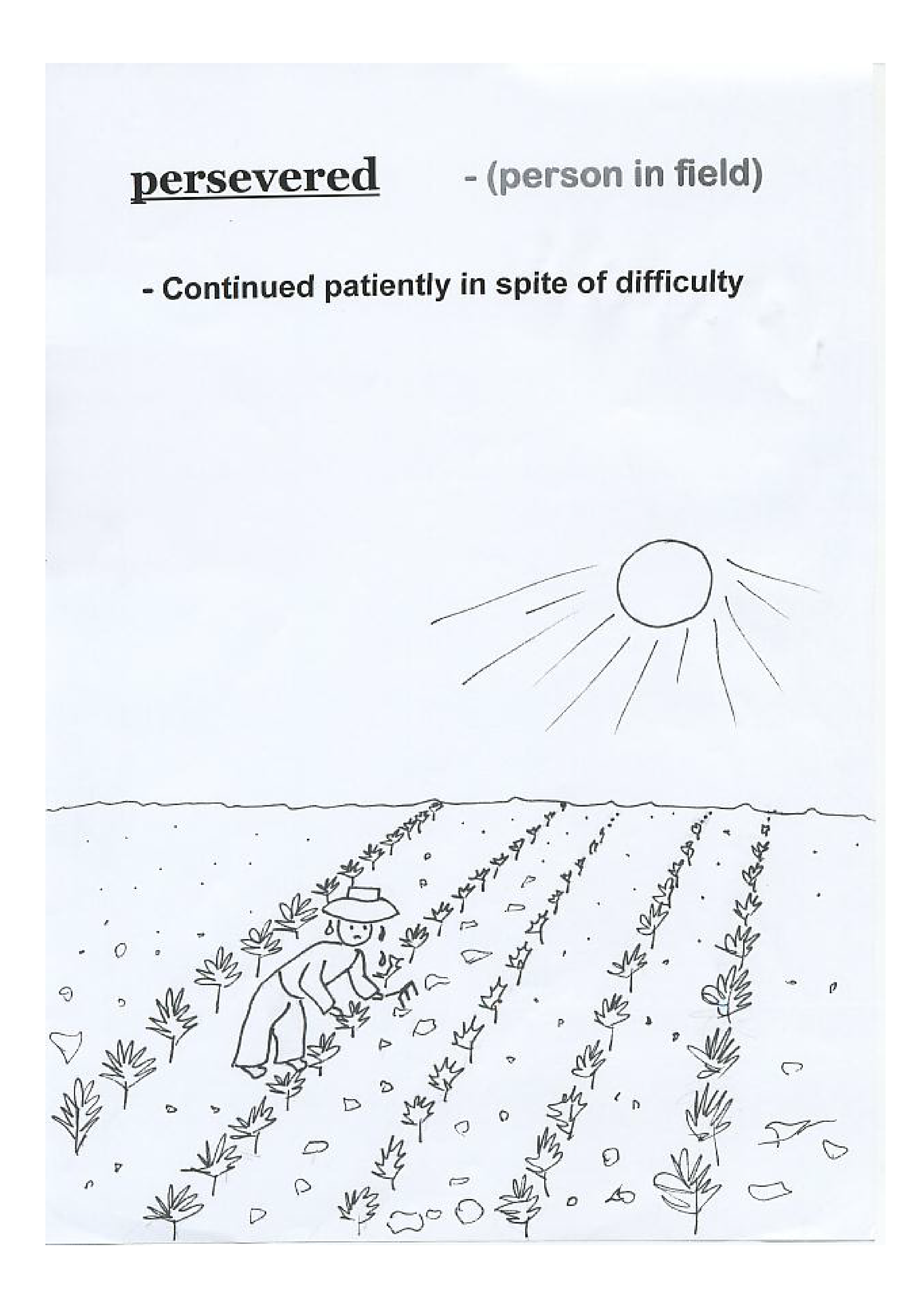
-Lilting ( )

-Legacy ( )

- Crutch ( )

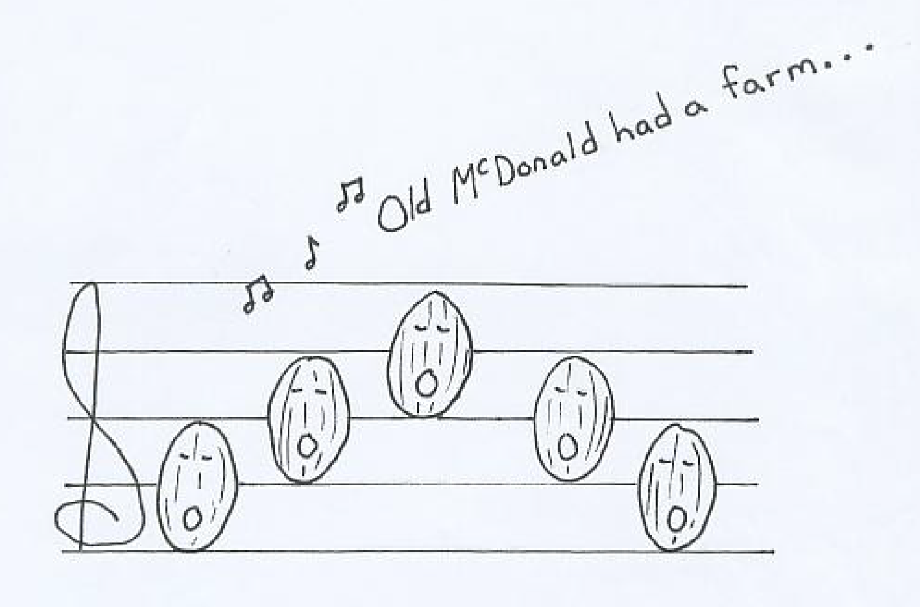

presentation - (present)
- A show

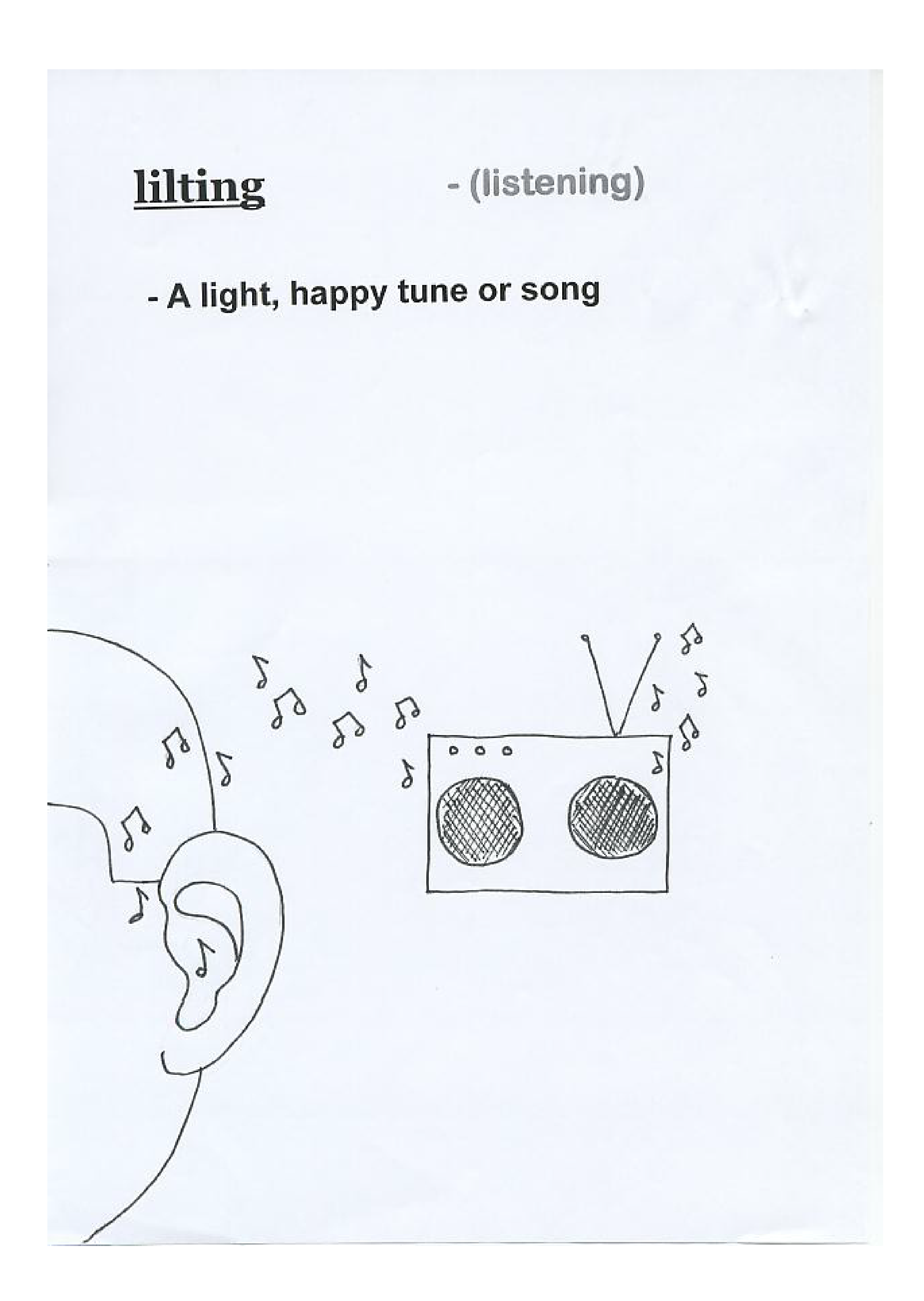

flawless
- (flower)
- Without mistakes / perfect


persevered
- (person in field)
- Continued patiently in spite of difficulty

melodious - (melons)

- Pleasant to hear



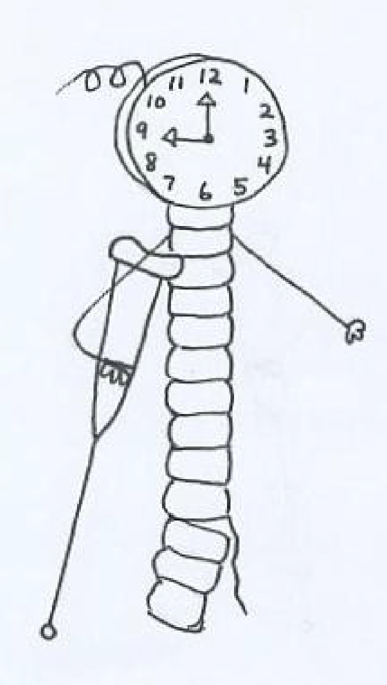

lilting
- (listening)
- A light, happy tune or song

<u>legacy</u> - (pharmacy)

- Something handed down from the past

crutch - (watch)

- A long cane with armpit support used to aid an injured person walk



Lesson plan (6)
<u>Spelling Mnemonic/Acrostic Method</u>

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*
Grade: *8* Term: *2*
Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Goal:

Students will learn the correct spelling of the words listed below using the spelling mnemonic method/acrostics.

Objectives:

1- Students will be familiarized with the Acrostics method for learning spelling.
2- Students will learn to form the to-be-learned word from the first letters of each word in the sentence.
3- Students will spell learned words with an accuracy of 90%.
4- Students will learn successful strategies for memorizing the spelling of some words.

Materials and equipment:

-Overhead projector
-transparencies of new words, and acrostic sentences.

Procedures:

Tell the students that they are going to learn a fun way that would help them to remember the correct spelling of different words.

Explain to the students that this strategy is called spelling mnemonics/acrostics where we use the first letter of each word in a sentence to form the word we want to learn how to spell.

Turn the overhead projector on and place the transparency with the words and their corresponding sentences on it.

Point out the capitalized first letters of each word in the sentence and show the students how they form the word to be learned.

Example: **BECAUSE**: **B**ig **E**lephants **C**an **A**lways **U**nderstand **S**mall **E**lephants.

Explain the other words in the same fashion:

RHYTHM: **R**hythm **H**elps **Y**our **T**wo **H**ands **M**ove.

ARITHMETIC: **A R**at **I**n **T**he **H**ouse **M**ay **E**at **T**he **I**ce-**C** ream.

GEOGRAPHY: **G**eorge **E**ats **O**ld **G**ray **R**ats **A**nd **P**aints **H**ouses **Y**ellow.

SHOE: **S**amer **H**ates **O**nly **E**nemies.

NECESSARY: **N**ever **E**at **C**hips. **E**at **S**alad **S**andwiches **A**nd **R**emain **Y**oung.

Evaluation:

1-Guided practice:

Tell the students that they are going to practice making up acrostics that aid in memorizing the spelling of some words.

Write the words vertically on the transparency.

Example: **Fanatic:**

F

A

N

A

T

I

C

Ask students to make up a sentence to help them remember the spelling of this word.

You may suggest a sentence for the above word: **F**ly **A**t **N**ight **A**s **T**emperature **I**s **C**ooler.

Practice some other words: **Inhale**
I
N
H
A
L
E
You may suggest a sentence for the above word**: I N**ow **H**ave **A**mira's **L**ovely **E**arrings.

2- Independent Practice:
Select some words from the practice book and have the students follow the same method for creating acrostics to help them remember the correct spelling of those words.

Lesson plan (7)
<u>Keyword Method</u>

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*
Grade: *8* Term: *2*
Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*
Theme Number: 4 Lesson Number: 3
Theme Title: *Creative Solutions* Lesson Title: *Girls Think of Everything*

Goal:

Students will learn new vocabulary words from the above lesson "Girls Think of Everything" using the keyword mnemonic method.

Objectives:

1- Students will learn 7 new vocabulary words related to the above lesson.
2- Students will learn the keywords corresponding to each vocabulary word.
3- Students will retrieve the definition of each word based on the provided pictures.
4- Students will practice the new vocabulary words through guided practice exercises.

Materials and equipments:

-Overhead projector
-Transparencies of new vocabulary words, keywords, and images.

Procedures:

Introduction: Tell the students that you are going to use the keyword method to learn 7 new vocabulary words that we will use in this week's lesson. Tell them that you are going to give them the new words, the keywords, and show them some pictures to help them remember the new words, and that you will do some exercises where you practice remembering the new word.

Presentation of New Information:

Show the students a list of the vocabulary words (on the overhead projector) and tell them that you will say the new words and then everyone will say it after you say it when you signal.

Persistence (signal)

Acknowledged (signal)

Visibility (signal)

Ingenuity (signal)

Initial (signal)

Inquiries (signal)

Milestone (signal)

Repeat the practice of the list one more time with the students. The teacher should follow the following dialogue with the students:

Now I will give you the keywords for each of these words:

(Teacher writes on overhead projector as each keyword is introduced):

The keyword for ***persistence*** is ***entrance***. What is the keyword for ***persistence***? (students respond and teacher gives feedback as needed).

The keyword for ***acknowledged*** is ***book of knowledge***. What is the keyword for ***acknowledged***?

The keyword for ***visibility*** is ***view of the city***. What is the keyword for ***visibility***?

The keyword for ***ingenuity*** is ***engineer***. What is the keyword for ***ingenuity***?

The keyword for ***initial*** is ***in a shell***. What is the keyword for ***initial***?

The keyword for ***inquiries*** is ***quiet please***. What is the keyword for ***inquiries***?

The keyword for ***milestone*** is ***telephone***. What is the keyword for ***milestone***?

(Teacher turns off the overhead projector). Now when I say the new word you tell me the keyword.

(Teacher goes over keywords again calling on individual students and on the class as a whole.)

Now we have learned the new words and the keywords that we will use to learn the meanings of the new words. Now I will show you the pictures for each word. Pay

attention and answer when I call on you. (Teacher turns overhead projector back on).
"*Persistence*" means continuing to exist for a long time despite hardships. The keyword for persistence is *entrance*. Remember this picture of a man waiting in front of the entrance for a very long time to get in even though it is raining. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A man waiting in front of the entrance for a very long time to get in even though it is raining. And persistence means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Acknowledged*" means admitted to be true. The keyword for acknowledged is ***book of*** *knowledge*. Remember this picture of a book with the author's acknowledgment that everything in the book is true. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A book with the author's acknowledgment. And acknowledged means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Visibility" means the degree at which objects can be seen. The keyword for *visibility* is ***view of the city***. Remember this picture of a city with clear view because no fog or smoke in the air. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A city with clear view because no fog or smoke in the air. And *visibility* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"Ingenuity" means cleverness in solving problems. The keyword for ingenuity is *engineer*. Remember this picture of an engineer trying to solve satellite problems. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A picture of an engineer trying to solve satellite problems. And ingenuity means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Initial*" means a first or earliest. The keyword for *initial* is *in a shell*. Remember this picture of a crab in a shell coming out first in a race. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A crab in a shell coming out first in a race. And initial means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Inquiries" means questions or requests for public information. The keyword for *inquiries* is *quiet please*. Remember this picture of thee students making different inquiries (asking questions) and the teacher saying *quite please*. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A picture of three students making different inquiries (asking questions) and the teacher saying *quite please*. And *inquiries* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Milestone" means an important event. The keyword for *milestone* is *telephone*. Remember this picture of two people trying to communicate the old fashion way (by sending a letter); and two other people using the phone (after the discovery of

the phone), the discovery of the phone was an important event. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. Two other people using the phone (after the discovery of the phone), the discovery of the phone was an important even. And *milestone* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

Evaluation:

1- **Guided Practice:** the teacher goes through the list with the students without looking at the picture. What does *ingenuity* mean, Ali? Good, it means cleverness in solving problems. What is the keyword for *ingenuity*, Ghada? Good, the keyword for *ingenuity* is *engineer*. Who can tell me what the picture used to remember this word is? (The teacher goes through all the words in this manner).

2- **Backward Recall:** Here the teacher gives the students the meaning of the word and asks them for the word itself. For example: a word that means an important event, Malak, is? Good, milestone. And what did you think of to remember this word? Good, two people trying to communicate the old fashion way (by sending a letter); and two other people using the phone (after the discovery of the phone), the discovery of the phone was an important event, a *milestone*, (Repeat the procedure for the other words).

3- **Independent Practice:** With the time left in the period, the teacher gives the student a worksheet with the new words and asks them to fill in the blanks as follows:

Fill in the blanks:

Word	***Keyword***	***Definition***	***Picture***
Persistence	_______	_______	__________________
Acknowledged	_______	_______	__________________
Visibility	_______	_______	__________________
Ingenuity	_______	_______	__________________
Initial	_______	_______	__________________
Inquiries	_______	_______	__________________
Milestone	_______	_______	__________________

Girls Think of Everything

-Persistence ( )

-Acknowledged ( )

-Visibility ( )

-Ingenuity ( )

-Initial ( )

-Inquiries ( )

- Milestone ( )

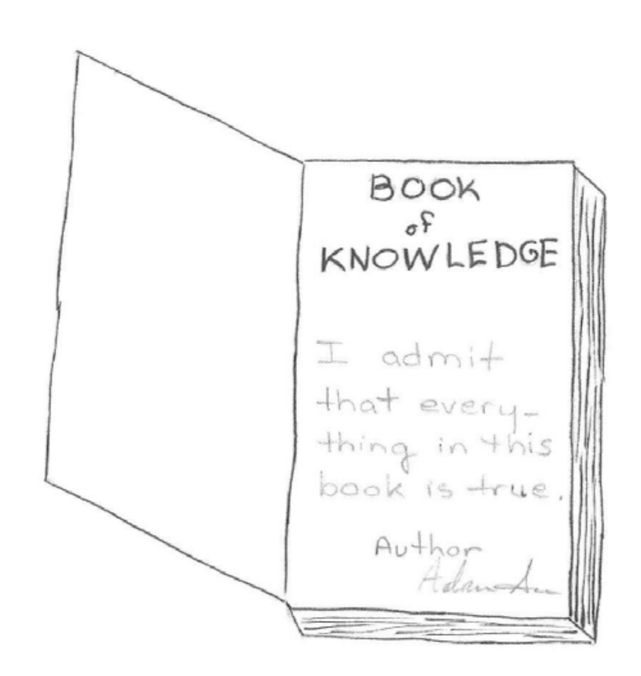
persistence - (entrance)

- **Continuing to exist for a long time despite hardships**



acknowledged -(book of knowledge)

- **Admitted to be true**



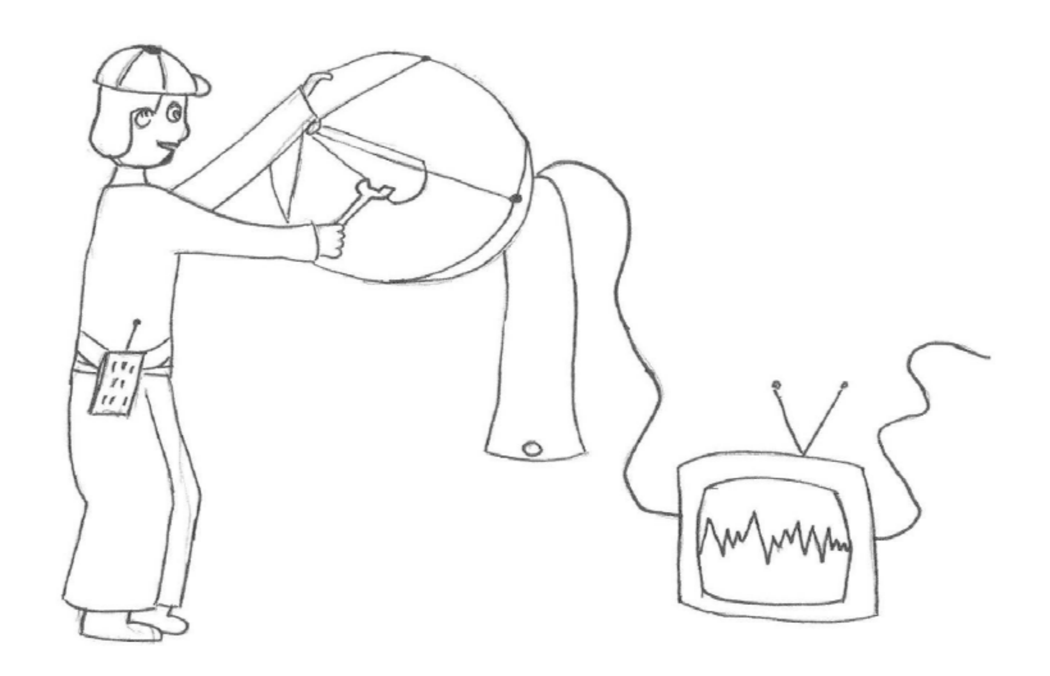
visibility - (view of the city)

- **The degree and the clarity at which objects can be seen**



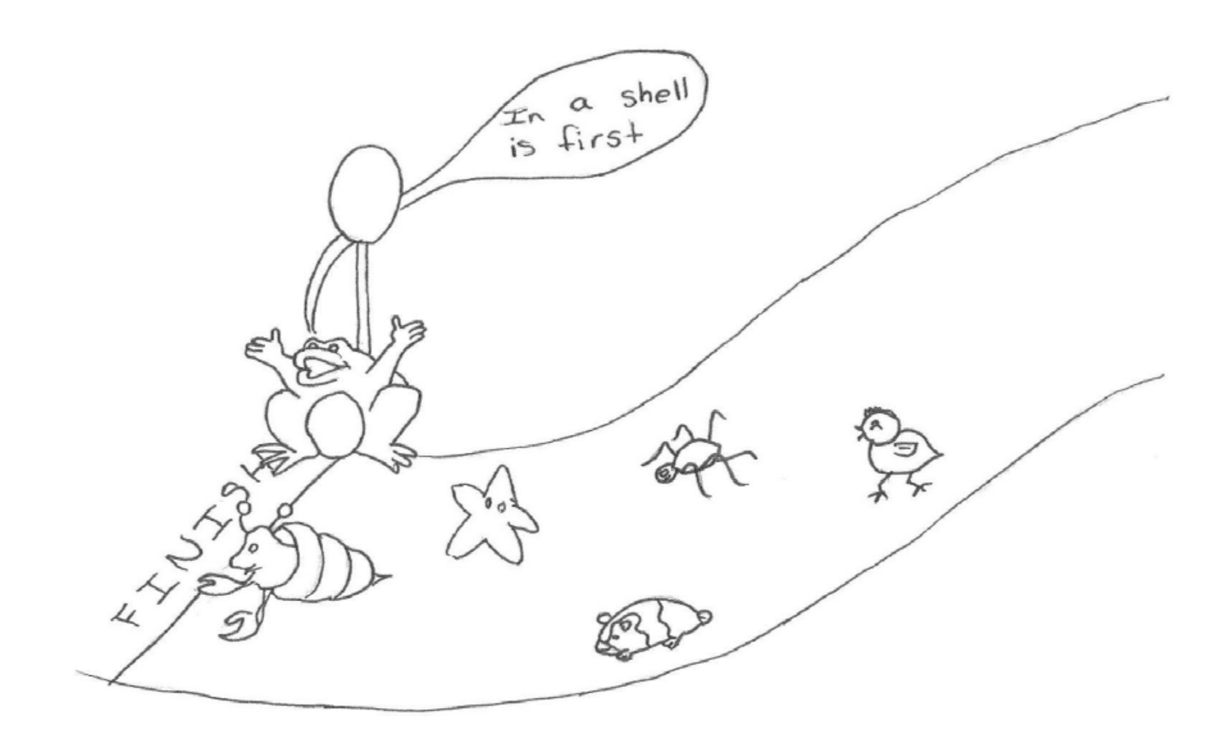
ingenuity - (engineer)

- Cleverness in solving problems



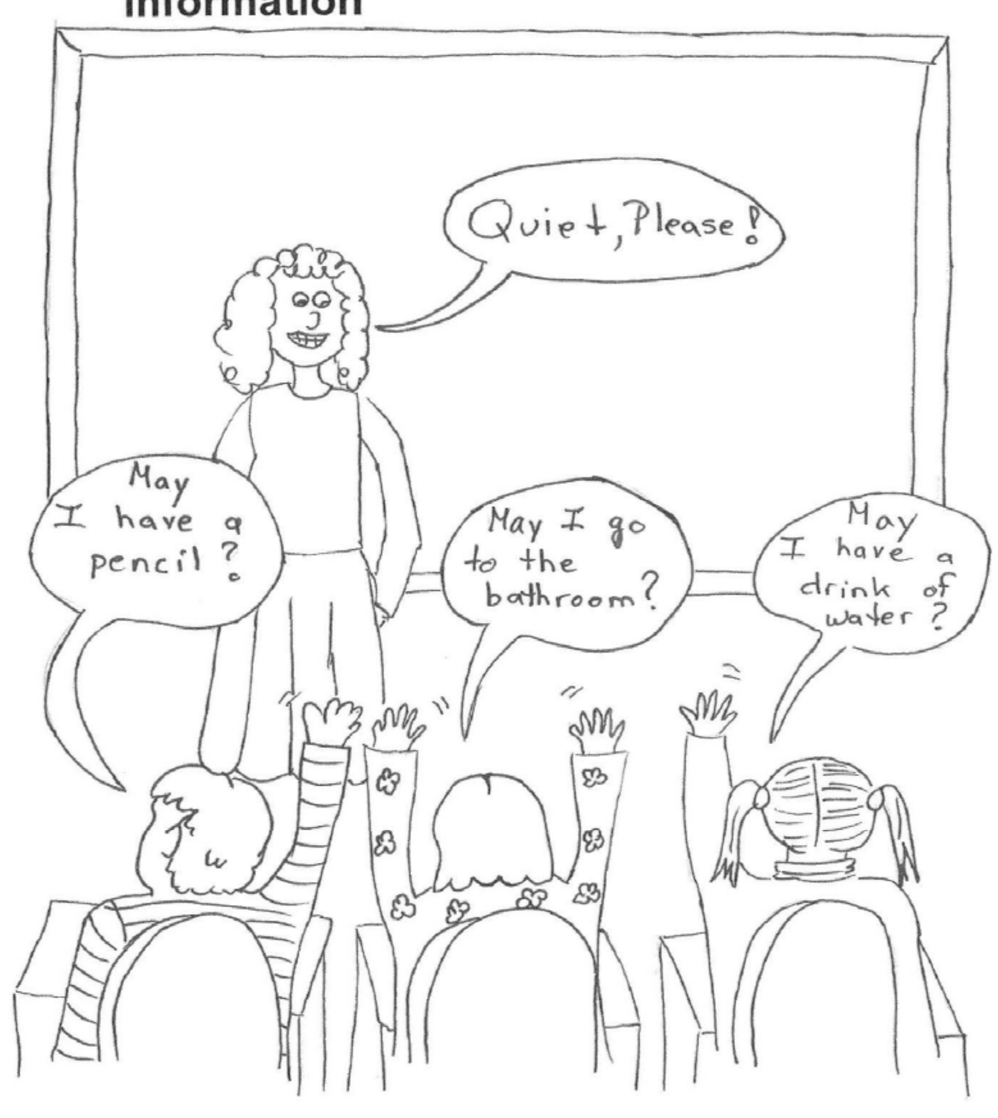
<u>**initial**</u> - (in a shell)

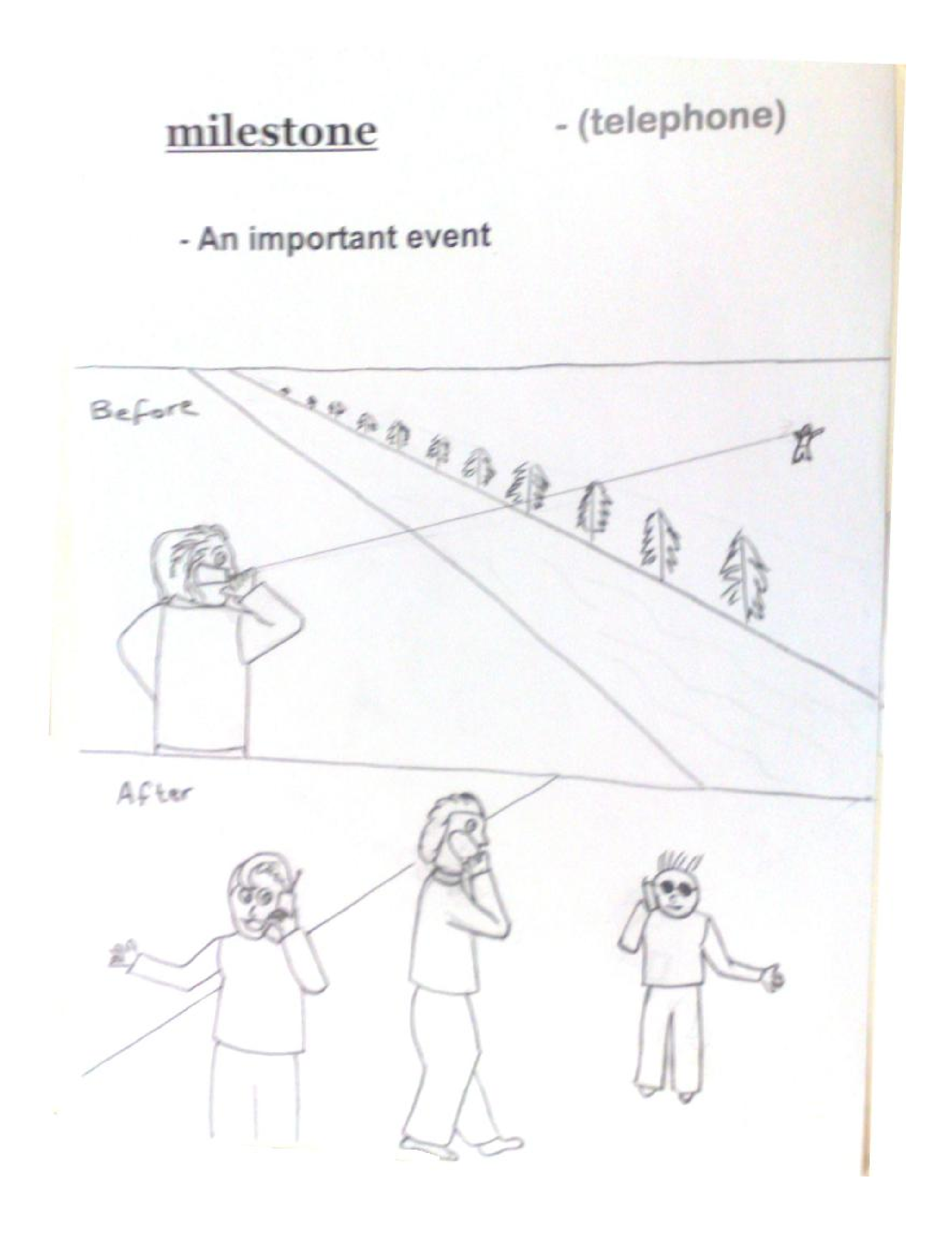
- First or earliest



inquiries - (quiet please)

- Questions or requests for public information




milestone
- (telephone)
- An important event
Before
After

Lesson plan (8)
Keyword Method

General information

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*

Grade: *8* Term: *2*

Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Theme Number: 5 Lesson Number: 2

Theme title: *Making a Difference* Lesson Title: *My Name Is San Ho*

Goal:

Students will learn new vocabulary words from the above lesson "My Name Is San Ho" using the keyword mnemonic method.

Objectives:

1- Students will learn 8 new vocabulary words related to the above lesson.
2- Students will learn the keywords corresponding to each vocabulary word.
3- Students will retrieve the definition of each word based on the provided pictures.
4- Students will practice the new vocabulary words through guided practice exercises.

Materials and Equipment:

-Overhead projector

-Transparencies of new vocabulary words, keywords, and images.

Procedures:

Introduction: Tell the students that you are going to use the keyword method to learn 8 new vocabulary words that we will use in this week's lesson. Tell them that you are going to give them the new words, the keywords, and show them some pictures to help them remember the new words, and that you will do some exercises where you practice remembering the new words.

Presentation of New Information:

Show the students a list of the vocabulary words (on the overhead projector) and tell them that you will say the new words and then everyone will say it after you say it when you signal.

Gesture (signal)

Muster (signal)

Tentative (signal)

Mystified (signal)

Appreciatively (signal)

Significance (signal)

Barrier (signal)

Swiftness (signal)

Repeat the practice of the list one more time with the students. The teacher should follow the following dialogue with the students:

Now I will give you the keywords for each of these words:

(Teacher writes on overhead projector as each keyword is introduced):

The keyword for gesture is just four. What is the keyword for gesture? (students respond and teacher gives feedback as needed).

The keyword for muster is muscle. What is the keyword for muster?

The keyword for tentative is tent. What is the keyword for tentative?

The keyword for mystified is mystery. What is the keyword for mystified?

The keyword for appreciatively is precious. What is the keyword for appreciatively?

The keyword for significance is signature. What is the keyword for significance?

The keyword for barrier is bar. What is the keyword for barrier?

The keyword for swiftness is swimmer. What is the keyword for swiftness?

(Teacher turns off the overhead projector). Now when I say the new word you tell me the keyword.

(Teacher goes over keywords again calling on individual students and on the class as a whole.)

Now we have learned the new words and the keywords that we will use to learn the meanings of the new words. Now I will show you the pictures for each word. Pay

attention and answer when I call on you. (Teacher turns overhead projector back on).
"*Gesture*" means to move hands or other body parts to express an idea or emphasize speech. The keyword for gesture is *just four*. Remember this picture of a boy gesturing that he wants four flavors of ice cream. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A boy gesturing that he wants four flavors of ice cream. And gesture means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Muster*" means to gather or collect. The keyword for muster is *muscle*. Remember this picture of a muscle trying to gather all its strength to lift a heavy box. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A muscle trying to gather all its strength to lift a heavy box. And muster means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Tentative" means hesitant or not sure. The keyword for tentative is *tent*. Remember this picture of a man who is not sure which is his tent. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A man who is not sure which is his tent. And tentative means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Mystified*" means puzzled or having difficulty to understand. The keyword for mystified is *mystery*. Remember this picture of a man who finds it difficult to solve a mystery, he's mystified. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A man who finds it difficult to solve a mystery, he's mystified. And mystified means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Appreciatively*" means showing enjoyment or valuing something. The keyword for appreciatively is *precious*. Remember this picture of a woman who appreciates the gift she received, she's happy about it. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A woman who appreciates the gift she received, she's happy about it. And appreciatively means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Significance*" means importance or meaning. The keyword for significance is *signature*. Remember this picture of a signature on a document telling us that it's important. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A signature on a document telling us that it's important. And *significance* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Barrier" means something placed in the way that blocks or controls movement. The keyword for barrier is *bar*. Remember this picture of a long bar blocking the road, acting as a barrier. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A long bar blocking the road, acting as a barrier. And *barrier* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Swiftness*" means speed in movement or action. The keyword for swiftness is *swimmer*. Remember this picture of a swimmer moving with great speed to avoid the shark. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A swimmer moving with great speed to avoid the shark. And *swiftness* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

Evaluation:

1- **Guided Practice:** the teacher goes through the list with the students without looking at the picture. What does tentative mean, Ali? Good, it means not sure. What is the keyword for tentative, Rima? Good, the keyword for tentative is tent. Who can tell me what the picture used to remember this word is? (The teacher goes through all the words in this manner).

2- **Backward Recall:** Here the teacher gives the students the meaning of the word and asks them for the word itself. For example: a word that means speed, Mahmoud, is? Good, swiftness. And what did you think of to remember this word? Good, a swimmer swimming very fast to avoid the shark. (Repeat the procedure for the other words).

3- **Independent Practice:** With the time left in the period, the teacher gives the student a worksheet with the new words and asks them to fill in the blanks as follows:

Fill in the blanks:

Word ***Keyword*** ***Definition***

Picture

Gesture	_______	_______	________________
Muster	_______	_______	________________
Tentative	_______	_______	________________
Mystified	_______	_______	________________
Appreciatively	_______	_______	________________
Significance	_______	_______	________________
Barrier	_______	_______	________________
Swiftness	_______	_______	________________

My Name is San Ho

-Gesture	(	)
-Muster	(	)
-Tentative	(	)
-Mystified	(	)
-Appreciatively	(	)
-Significance	(	)
-Barrier	(	)
-Swiftness	(	)

gesture - (just four)

- To move hands or other body parts to express an idea or emphasize speech



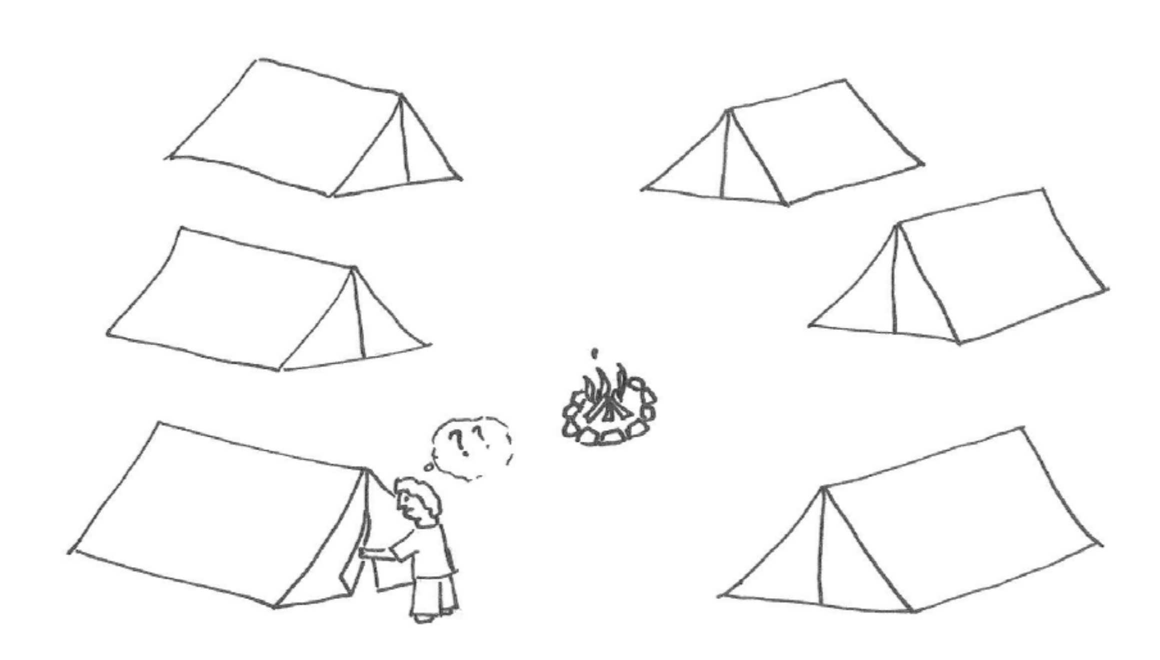
muster - (muscle)

- To gather or collect



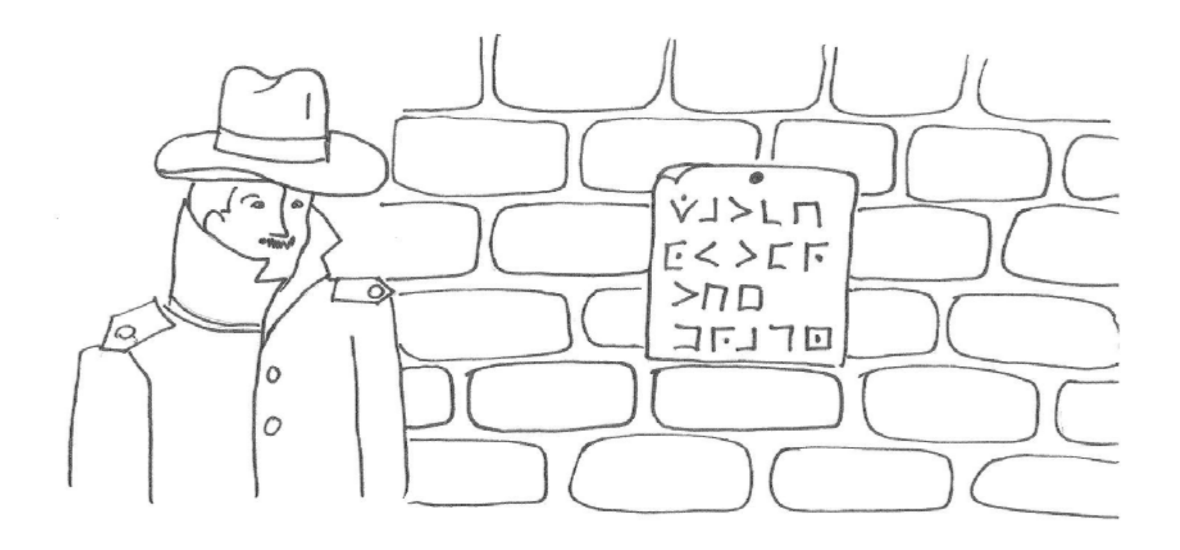
tentative - (tent)

- Hesitant, not sure



mystified - (mystery)

- **Puzzled, confused, difficult to understand**



appreciatively - (precious)

- Showing enjoyment or valuing something



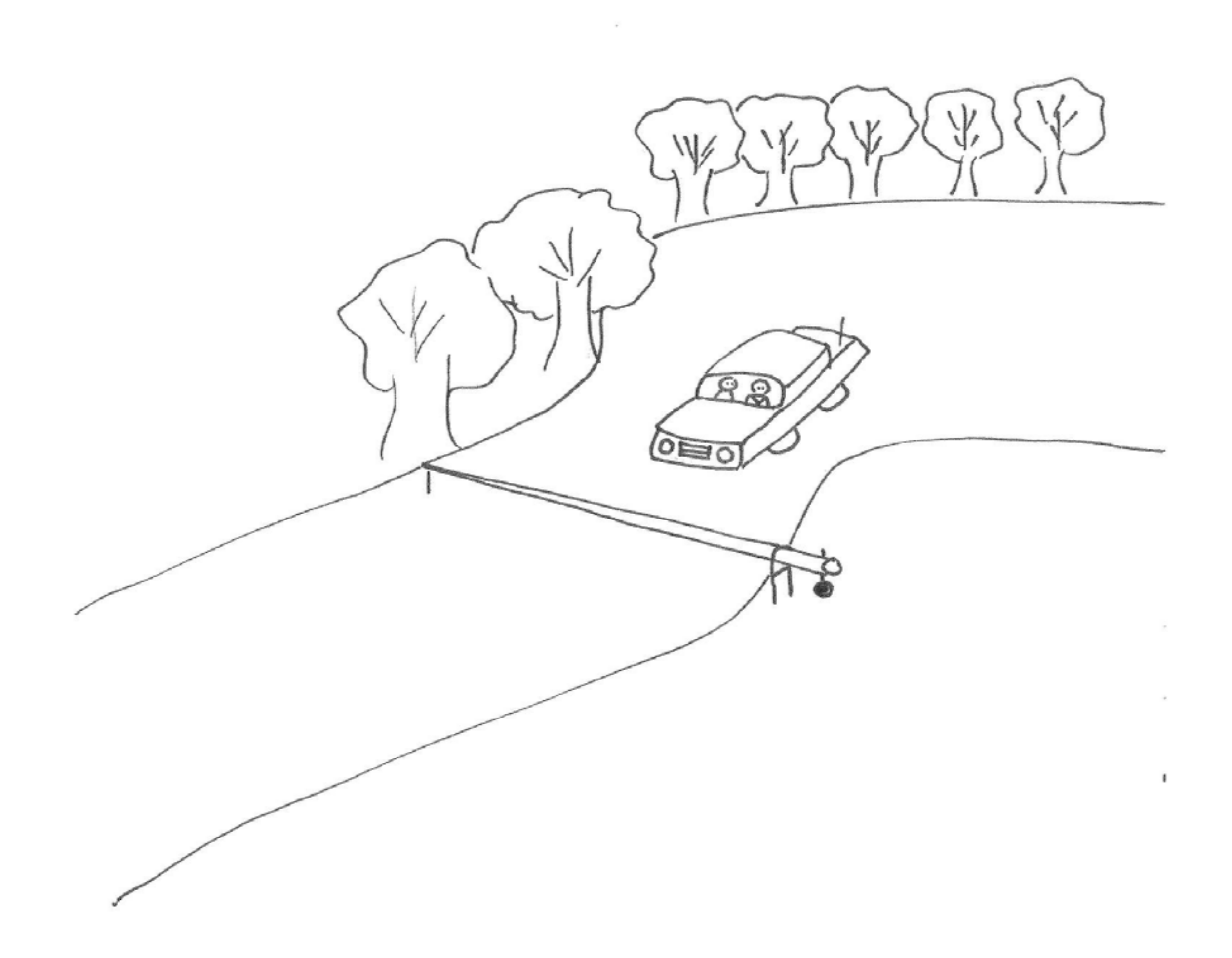
significance - (signature)

- Importance or meaning



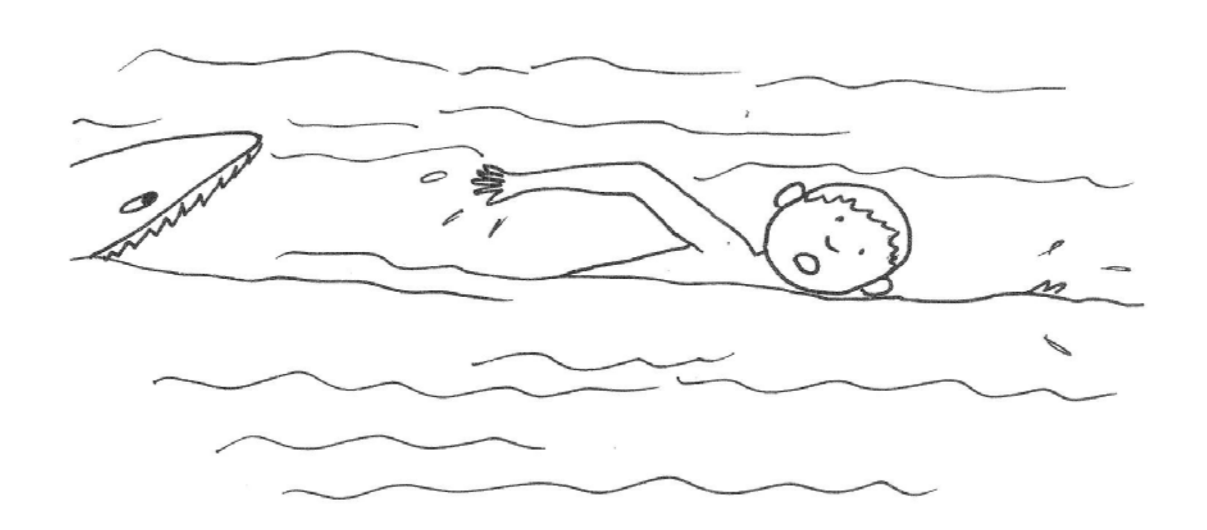
barrier - (bar)

- Something placed in the way that blocks or controls movement



swiftness - (swimmer)

- **Speed in movement or action**



Lesson plan (9)

Imagery Method

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*

Grade: *8* Term: *2*

Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Theme Number: 5 Lesson Number: 2

Theme Title: *Making a Difference* Lesson Title: *My Name is San Ho*

Goal:

Students will be instructed in the use of the Imagery mnemonic method which they will use to improve their reading comprehension.

Objectives:

1- Students will understand the meaning and method of application of the imagery technique as it relates to reading comprehension.

2- Students will be able to imagine themselves as a part of the story that was read to them and add information to it as their as their imaginations allow.

3- Students will be able to increase their comprehension and better remember the story that was read.

Materials and equipment:

- *Harcourt Trophies – Timeless Treasures*
- Copies of comprehension questions used to assess students' understanding of the reading material and their opinions about the imagery method.

Procedures:

- Explain to the students the importance of comprehending what they read whether in school or later on during job performance.
- Tell the students that they are going to Apply the imagery method again on this chapter: "*My Name is San Ho*"
- Remind the students how this method works: After reading the text, you are going to put your heads down on the tables for 3 minutes and imagine yourselves part of the story. You can add details as you wish and then you will have a chance to tell your classmates and your teacher about your experience.

- After having explained the vocabulary words of "*My Name is San Ho*" during a previous session, read the text with the students, then explain difficult words and concepts to them, and answer their questions.
- Ask the students put their heads down on the tables for 3 minutes after instructing them to imagine themselves as a part of the story. For instance, going to a new school in China, not knowing the language, not knowing anyone there, having to adapt with the new students and so on.
- Divide the students into groups of two, and have each student tell his/her partner what they imagined (give them 2 minutes for this part). For 2 additional minutes, have the student who listened to their friends tell them what they imagined.

Evaluation:
- Have each student retell their story in their own words.
- Have each student write a paragraph telling the advantages and disadvantages of this imagery method.
- Distribute copies of the comprehension questions used to assess students' understanding of the reading material.

Lesson plan (10)
Spelling Mnemonics/Link Method

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*
Grade: *8* Term: *2*
Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Goal:

Students will learn the correct spelling of the words listed below using the spelling mnemonic /Link method.

Objectives:

1- Students will be familiarized with the Link method for learning spelling.
2- Students will learn to link a part of the word to be learned to a similar word they already know.
3- Students will spell learned words with an accuracy of 90%.
4- Students will learn successful strategies for memorizing the spelling of some words.

Materials and Equipment:

-Overhead projector
-Transparencies of new words, and link method words.

Procedures:

-Tell the students that they are going to learn another way that would help them to remember the correct spelling of different words.
-Explain to the students that this strategy is called spelling mnemonics/link method where they will link a part of the-to-be learned word to a word they already know by making up a sentence that connects the two words.
-Turn the overhead projector on and place the transparency with the words and their corresponding link words on it.
-Point out the underlined part of the-to-be learned word which forms the word they already know
- Read the sentence that connects the two words and have students repeat that sentence

-Turn off the overhead projector
- Call on individual students to repeat the sentence and give the correct spelling of the-to-be learned word.
Examples:
- In order to remember the spelling of the word *piece* remember the following sentence:
  - A **PIE**ce of **PIE.** Pay attention to the part of the word that is the same as the second word and is in bold capital letters here.
- In order to remember the spelling of the word *friend* remember the following sentence:
  - A true fri**END** stays with you till the **END**. Pay attention to the part of the word that is the same as the second word and is in bold capital letters here.
- In order to remember the spelling of the word *island* remember the following sentence:
  - An island **IS LAND.** Pay attention to the part of the word that is the same as the second word and is in bold capital letters here.
- In order to remember the spelling of the word *principal* remember the following sentence:
  - Your princi**PAL** is your **PAL.** Pay attention to the part of the word that is the same as the second word and is in bold capital letters here.
- In order to remember the spelling of the word *business* remember the following sentence:
  - There is a **BUS** in **BUS**iness. Pay attention to the part of the word that is the same as the second word and is in bold capital letters here.
- In order to remember the spelling of the word *believe* remember the following sentence:
  - I will never be**LIE**ve a **LIE**. Pay attention to the part of the word that is the same as the second word and is in bold capital letters here.

Evaluation:

1-Guided practice:

Tell the students that they are going to practice making up Linking words that aid in memorizing the spelling of some words.
For example: Secretary:
Ask students to make a linking word then to make up a sentence to help them remember the spelling of this word.

You may suggest a sentence for the above word after you allow students to try for 2-3 minutes:
Your **SECRET**ary will keep your **SECRET.** Pay attention to the part of the word that is the same as the second word and is in bold capital letters here.
Practice some other words: Together
Ask students to make a linking word then to make up a sentence to help them remember the spelling of this word.
You may suggest a sentence for the above word after you allow students to try for 2-3 minutes:
"TO GET HER"- remember how to spell *together* because if you **"get her"**, you will be **together.**
2- Independent Practice:
Select some words from the practice book and have the students follow the same method for creating acrostics to help them remember the correct spelling of those words.

Lesson plan (11)
Keyword Method

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*

Grade: *8* Term: *2*

Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Theme Number: 5 Lesson Number: 3

Theme title: *Making a Difference* Lesson Title: *Out of Darkness: The Story of Louis Braille*

Goal:

Students will learn new vocabulary words from the above lesson “Out of Darkness: The Story of Louis Braille” using the keyword mnemonic method.

Objectives:

1- Students will learn 7 new vocabulary words related to the above lesson.
2- Students will learn the keywords corresponding to each vocabulary word.
3- Students will retrieve the definition of each word based on the provided pictures.
4- Students will practice the new vocabulary words through guided practice exercises.

Materials and equipments:

-Overhead projector

-Transparencies of new vocabulary words, keywords, and images.

Procedures:

Introduction: Tell the students that you are going to use the keyword method to learn 7 new vocabulary words that we will use in this week’s lesson. Tell them that you are going to give them the new words, the keywords, and show them some pictures to help them remember the new words, and that you will do some exercises where you practice remembering the new words.

Presentation of New Information:

Show the students a list of the vocabulary words (on the overhead projector) and tell them that you will say the new words and then everyone will say it after you say it when you signal.

Devised (signal)

Gradually (signal)

Stylus (signal)

Precision (signal)

Dormitory (signal)

Transcribed (signal)

Engrave (signal)

Repeat the practice of the list one more time with the students. The teacher should follow the following dialogue with the students:

Now I will give you the keywords for each of these words:

(Teacher writes on overhead projector as each keyword is introduced):

The keyword for ***devised*** is ***flies***. What is the keyword for ***devised***? (students respond and teacher gives feedback as needed).

The keyword for ***gradually*** is ***grades***. What is the keyword for ***gradually***?

The keyword for ***stylus*** is ***stylo***. What is the keyword for ***stylus***?

The keyword for ***precision*** is ***pigeon***. What is the keyword for ***precision***?

The keyword for ***dormitory*** is ***door***. What is the keyword for ***dormitory***?

The keyword for ***transcribed*** is ***described***. What is the keyword for ***transcribed***?

The keyword for ***engrave*** is ***grave***. What is the keyword for ***engrave***?

(Teacher turns off the overhead projector). Now when I say the new word you tell me the keyword.

(Teacher goes over keywords again calling on individual students and on the class as a whole.)

Now we have learned the new words and the keywords that we will use to learn the meanings of the new words. Now I will show you the pictures for each word. Pay

attention and answer when I call on you. (Teacher turns overhead projector back on).

"*Devised*" means invented. The keyword for devised is *flies*. Remember this picture of a group of flies trying to invent a machine that would protect them from people. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A group of flies trying to invent a machine that would protect them from people. And devised means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Gradually*" means step by step. The keyword for gradually is *grades*. Remember this picture of a graph of a student's English grades going up step by step (gradually improving). Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A student's English grades going up step by step (gradually improving) And gradually means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Stylus" means a point tool used for writing in Braille. The keyword for *stylus* is *stylo*. Remember this picture of a stylo being to a regular person like a stylus to a blind person. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A stylo being to a regular person like a stylus to a blind person. And *stylus* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Precision" means doing something exactly as it should be done. The keyword for precision is *pigeon*. Remember this picture of a pigeon trying to fly **exactly** over the dotted line in the map. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A pigeon trying to fly **exactly** over the dotted line in the map. And precision means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Dormitory*" means a building where students in a school or college live. The keyword for *dormitory* is door. Remember this picture of a student showing his friend the entrance door of the dormitory. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A student showing his friend the entrance door of the dormitory. And dormitory means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Transcribed*" means made a written copy of. The keyword for *transcribed* is *described*. Remember this picture of two men, the one on the left describing the building and the one on the right writing the description. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. Two men, the one on the left describing the building and the one on the right writing the description. And *transcribed* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Engrave" means to cut letters or symbols on wood or stone. The keyword for *engrave* is *grave*. Remember this picture of the stone over a grave having the letters R.I.P(rest in peace) cut out on it. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. The stone over a grave having the letters R.I.P(rest in peace) cut out on it. And *engrave* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

Evaluation:

1- **Guided Practice:** the teacher goes through the list with the students without looking at the picture. What does *precision* mean, Ali? Good, it means doing something exactly as it should be done. What is the keyword for *precision*, Ghada? Good, the keyword for *precision* is *pigeon*. Who can tell me what the picture used to remember this word is? (The teacher goes through all the words in this manner).

2- **Backward Recall:** Here the teacher gives the students the meaning of the word and asks them for the word itself. For example: a word that means invented, Malak, is? Good, devised. And what did you think of to remember this word? Good, a group of flies trying to invent a machine that would protect them from people. (Repeat the procedure for the other words).

3- **Independent Practice:** With the time left in the period, the teacher gives the student a worksheet with the new words and asks them to fill in the blanks as follows:

Fill in the blanks:

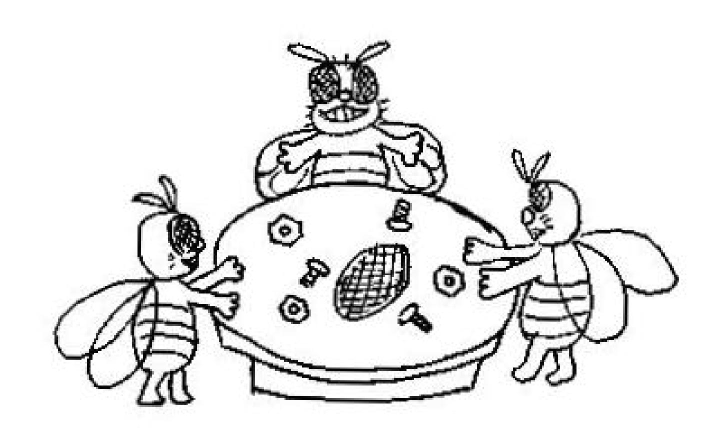
Word	***Keyword***	***Definition***	***Picture***
Devised	_______	_______	__________________
Gradually	_______	_______	__________________
Stylus	_______	_______	__________________
Precision	_______	_______	__________________
Dormitory	_______	_______	__________________
Transcribed	_______	_______	__________________
Engrave	_______	_______	__________________

Out of Darkness

-Devised	( )
-Gradually	( )
-Stylus	( )
-Precision	( )
-Dormitory	( )
-Transcribed	( )
- Engrave	( )

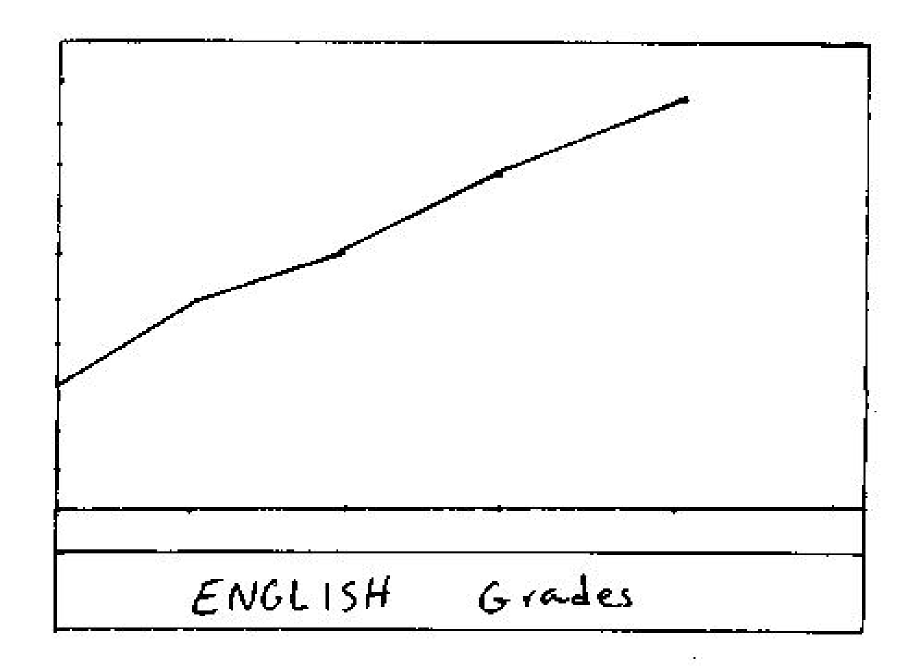
<u>**devised**</u> (flies)

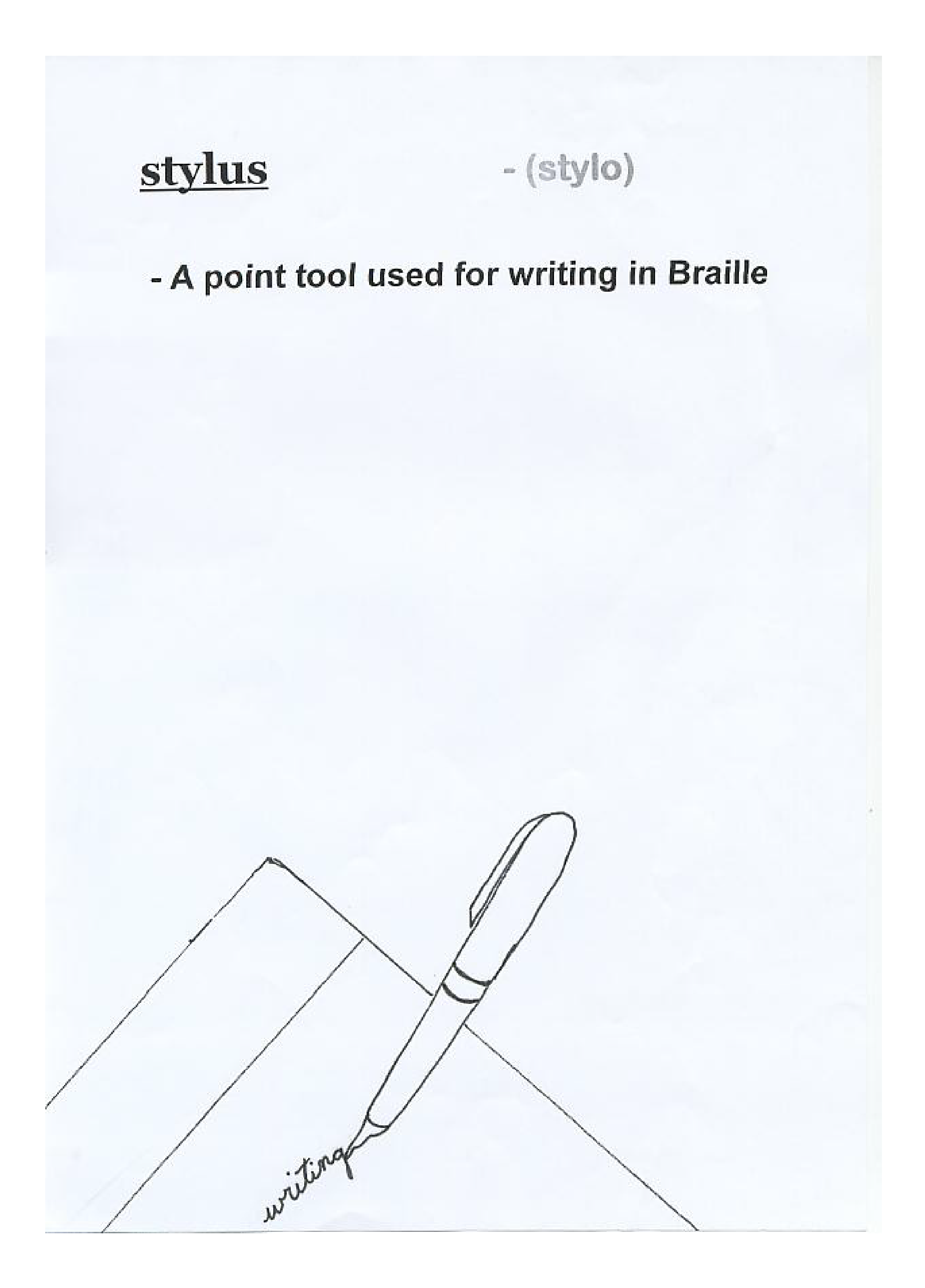
- **Invented**



gradually - (grades)

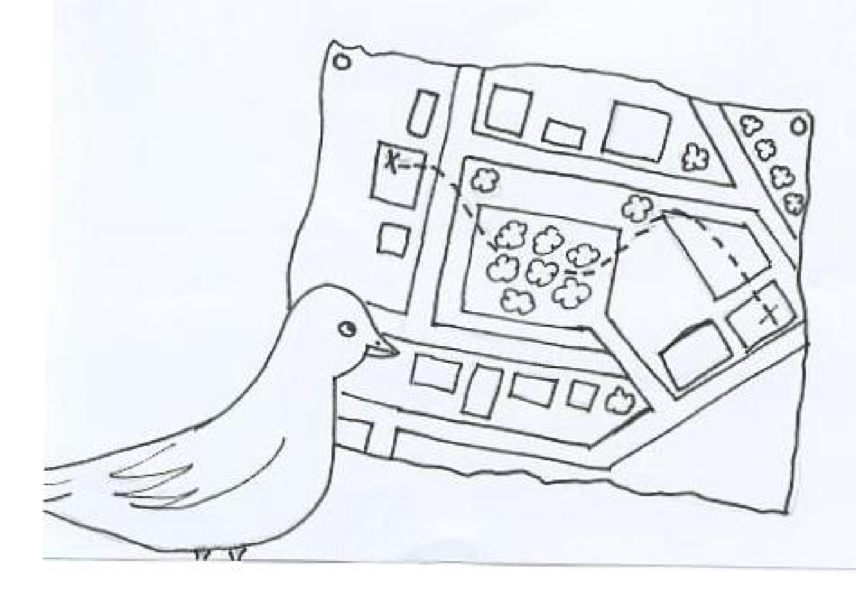
- Step by step




stylus
- (stylo)
- A point tool used for writing in Braille
writing

precision - (pigeon)

- Doing something exactly as it should be done



dormitory - (door)

- A *building* where students in a *school* or college live

transcribed - (described)

- *Made* a written copy of.

engrave - (grave)

- *To* cut letters or symbols on wood or stone



Lesson plan (12)

<u>Imagery Method</u>

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*

Grade: *8* Term: *2*

Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Theme Number: 5 Lesson Number: 3

Theme Title: *Making a Difference* Lesson Title: *Out of Darkness: The Story of Louis Braille*

Goal:

Students will be instructed in the use of the Imagery mnemonic method which they will use to improve their reading comprehension.

Objectives:

5- Students will understand the meaning and method of application of the imagery technique as it relates to reading comprehension.

6- Students will be able to imagine themselves as a part of the story that was read to them and add information to it as their as their imaginations allow.

7- Students will be able to increase their comprehension and better remember the story that was read.

Materials and equipment:

- *Harcourt Trophies – Timeless Treasures*
- Copies of comprehension questions used to assess students' understanding of the reading material and their opinions about the imagery method.

Procedures:

- Explain to the students the importance of comprehending what they read whether in school or later on during job performance.

- Tell the students that they are going to apply the Imagery method that should help them increase their reading comprehension of this chapter's reading selection: "*Out of Darkness: The Story of Louis Braille"*.
- Remind the students how this method works: After reading the text, you are going to put your heads down on the tables for 3 minutes and imagine yourselves part of the story. You can add details as you wish and then you will have a chance to tell your classmates and your teacher about your experience.
- After having explained the vocabulary words of "*Out of Darkness: The Story of Louis Braille*" during a previous session, read the text with the students, then explain difficult words and concepts to them, and answer their questions.
- Have the students put their heads down on the tables for 3 minutes after instructing them to imagine themselves as a part of the story. For instance, not being able to see, living in darkness, depending on your other senses to live, inventing something that would help lots of people and change their lives, and so on.
- Divide the students into groups of two, and have each student tell his/her partner what they imagined (give them 2 minutes for this part). For 2 additional minutes, have the student who listened to their friends tell them what they imagined.

Evaluation:

- Have each student retell their story in their own words.
- Have each student write a paragraph telling the advantages and disadvantages of this imagery method.
- Distribute copies of the comprehension questions used to assess students' understanding of the reading material.

Lesson plan (13)
Spelling Mnemonics/Rhyming Method

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*

Grade: *8* Term: *2*

Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Goal:

Students will learn the correct spelling of the words listed below using the spelling mnemonic /Rhyme method.

Objectives:

1- Students will be familiarized with the Rhyme method for learning spelling.
2- Students will learn to use the rhyming phrase or sentence as a general rule for spelling words correctly.
3- Students will spell learned words with an accuracy of 90%.
4- Students will learn successful strategies for memorizing the spelling of some words.

Materials and equipment:

-Overhead projector
-Transparencies of rhyming phrases or sentences and word examples.

Procedures:

-Tell the students that they are going to learn another way that would help them to remember the correct spelling of different words.
-Explain to the students that this strategy is called spelling mnemonics/rhyme method where they will use the rhyming phrase or sentence to remember the correct spelling of the to-be-learned words.
-Turn the overhead projector on and place the transparency with the rhyming phrase or sentence and their corresponding words on it.
-Point out the underlined part of the-to-be learned word which follows the rule they have just learned from the rhyming phrase or sentence.

- Read the rhyming phrase or sentence that applies to the words to-be-learned and have students repeat after you.
-Turn off the overhead projector
- Call on individual students to repeat the sentence and give the correct spelling of the-to-be learned word.

- **I before e except after c:**
    - Examples: diesel, thief, fierce, friendship, pierce, relief, achieve, yield, receive, receipt, conceive.

- Tell the students that the correct spelling of *diesel* is d-i-e-s-e-l; the i comes before the e.
- Ask a student what the correct spelling of *thief* is. That is right t-h-i-e-f; again the i comes before the e.
- Continue in the same fashion with the words: *fierce, friendship, pierce, relief, achieve, yield.*
- Now tell the student that the correct spellings of the word receive is r-e-c-e-i-v-e. Here the i comes after the e because they are after the c.
- Now tell the student that the correct spellings of the word receipt is r-e-c-e-i-p-t. Here the i comes after the e because they are after the c.

- Another rhyming technique is the following:

- **When two vowels go walking, the first does the talking:**
    - Examples: boat, eat, flies, road.

- Tell the students that the correct spelling of boat is b-o-a-t since we pronounce the o in the word boat then o comes before a.
- Tell the students that the correct spelling of eat is e-a-t since we pronounce the e in the word eat then e comes before a.
- Tell the students that the correct spelling of flies is f-l-i-e-s since we pronounce the I in the word flies then i comes before e.
- Tell the students that the correct spelling of road is r-o-a-d since we pronounce the o in the word road then o comes before a.

Evaluation:
Tell the students that they are going to practice guessing the spelling of some words based on the rhyming rules they have learned above.
Examples for the first rule (i before e except after c): niece, grief , fierce, deceive, conceive.
-Call on individual students to practice spelling each of the above words.
Examples for the second rule (When two vowels go walking, the first does the talking): meat, treat, float.
-Call on individual students to practice spelling each of the above words.
2- Independent Practice:
Select some words from the practice book and have the students follow the same methods for spelling these words correctly.
Note to the teacher: let the students know that many rules have exceptions. Consequently there will occasionally be some words that do not follow these spelling rules but these are rare cases.

Lesson plan (14)
Keyword Method

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*

Grade: *8* Term: *2*

Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Theme Number: 5 Lesson Number: 4

Theme title: *Making a Difference* Lesson Title: *Anne of Green Gables*

Goal:

Students will learn new vocabulary words from the above lesson "Anne of Green Gables" using the keyword mnemonic method.

Objectives:

1- Students will learn 8 new vocabulary words related to the above lesson.
2- Students will learn the keywords corresponding to each vocabulary word.
3- Students will retrieve the definition of each word based on the provided pictures.
4- Students will practice the new vocabulary words through guided practice exercises.

Materials and equipments:

-Overhead projector

-Transparencies of new vocabulary words, keywords, and images.

Procedures:

Introduction: Tell the students that you are going to use the keyword method to learn 8 new vocabulary words that we will use in this week's lesson. Tell them that you are going to give them the new words, the keywords, and show them some pictures to help them remember the new words, and that you will do some exercises where you practice remembering the new words.

Presentation of New Information:

Show the students a list of the vocabulary words (on the overhead projector) and tell them that you will say the new words and then everyone will say it after you say it when you signal.

Fluster (signal)

Solemnly (signal)

Bewildered (signal)

Dramatically (signal)

Sublime (signal)

Irresistible (signal)

Chuckling (signal)

Sobbing (signal)

Repeat the practice of the list one more time with the students. The teacher should follow the following dialogue with the students:

Now I will give you the keywords for each of these words:

(Teacher writes on overhead projector as each keyword is introduced):

The keyword for ***fluster*** is ***monster***. What is the keyword for ***fluster***? (students respond and teacher gives feedback as needed).

The keyword for ***solemnly*** is ***soldier***. What is the keyword for ***solemnly***?

The keyword for ***bewildered*** is ***bee***. What is the keyword for ***bewildered***?

The keyword for ***dramatically*** is ***dragon***. What is the keyword for ***dramatically***?

The keyword for ***sublime*** is ***sea lion***. What is the keyword for ***sublime***?

The keyword for ***irresistible*** is ***sister***. What is the keyword for ***irresistible***?

The keyword for ***chuckling*** is ***duckling***. What is the keyword for ***chuckling***?

The keyword for ***sobbing*** is ***Bob***. What is the keyword for ***sobbing***?

(Teacher turns off the overhead projector). Now when I say the new word you tell me the keyword.

(Teacher goes over keywords again calling on individual students and on the class as a whole.)

Now we have learned the new words and the keywords that we will use to learn the meanings of the new words. Now I will show you the pictures for each word. Pay attention and answer when I call on you. (Teacher turns overhead projector back on).
"*Fluster*" means a state of being excited and nervous. The keyword for fluster is *monster*. Remember this picture of a monster on his first day of school, excited and nervous. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A monster on his first day of school, excited and nervous. And fluster means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Solemnly*" means with great seriousness. The keyword for solemnly is *soldier*. Remember this picture of a soldier with a very serious look. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A soldier with a very serious look And muster means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Bewildered" means totally confused. The keyword for *bewildered* is *bee*. Remember this picture of a bee that is so confused she is not sure which flower to go to. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A bee that is so confused she is not sure which flower to go to. And *bewildered* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Dramatically*" means showing a lot of feeling or action. The keyword for *dramatically* is dragon. Remember this picture of a dragon acting dramatically/showing emotions while acting. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A dragon acting dramatically/showing emotions while acting. And dramatically means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Sublime*" means wonderful or majestic. The keyword for *sublime* is sea lion. Remember this picture of a majestic sea lion wearing a crown like a king. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A majestic sea lion wearing a crown like a king. And sublime means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Irresistible*" means hard to refuse or avoid. The keyword for *irresistible* is *sister*. Remember this picture of a girl who loves ice cream so much eating one cone and taking another from her sister, unable to refuse it. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A girl who loves ice cream so much eating one cone and taking another from her sister, unable to refuse it. And *irresistible* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary). *"Chuckling"* means laughing quietly. The keyword for *chuckling* is *duckling*. Remember this picture of a baby duck laughing quietly as it reads a book of funny jokes. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A baby duck laughing quietly as it reads a book of funny jokes. And *chuckling* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Sobbing*" means crying loudly. The keyword for sobbing is *Bob*. Remember this picture of a boy named Bob crying aloud because his balloon popped. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A boy named Bob crying aloud because his balloon popped. And *sobbing* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

Evaluation:

1- **Guided Practice:** the teacher goes through the list with the students without looking at the picture. What does *bewildered* mean, Ali? Good, it means not sure. What is the keyword for *bewildered*, Ghada? Good, the keyword for *bewildered* is *bee*. Who can tell me what the picture used to remember this word is? (The teacher goes through all the words in this manner).

2- **Backward Recall:** Here the teacher gives the students the meaning of the word and asks them for the word itself. For example: a word that means laughing quietly, Malak, is? Good, chuckling. And what did you think of to remember this word? Good, a baby duck laughing quietly as it reads a book of funny jokes. (Repeat the procedure for the other words).

3- **Independent Practice:** With the time left in the period, the teacher gives the student a worksheet with the new words and asks them to fill in the blanks as follows:

Fill in the blanks:

Word	***Keyword***	***Definition***	***Picture***
Fluster	_______	_______	________________
Solemnly	_______	_______	________________
Bewildered	_______	_______	________________
Dramatically	_______	_______	________________
Sublime	_______	_______	________________
Irresistible	_______	_______	________________
Chuckling	_______	_______	________________
Sobbing	_______	_______	________________

Anne of Green Gables

-Fluster	**( )**
-Solemnly	**( )**
-Bewildered	**( )**
-Dramatically	**( )**
-Sublime	**( )**
-Irresistible	**( )**
-Chuckling	**( )**
-Sobbing	**( )**

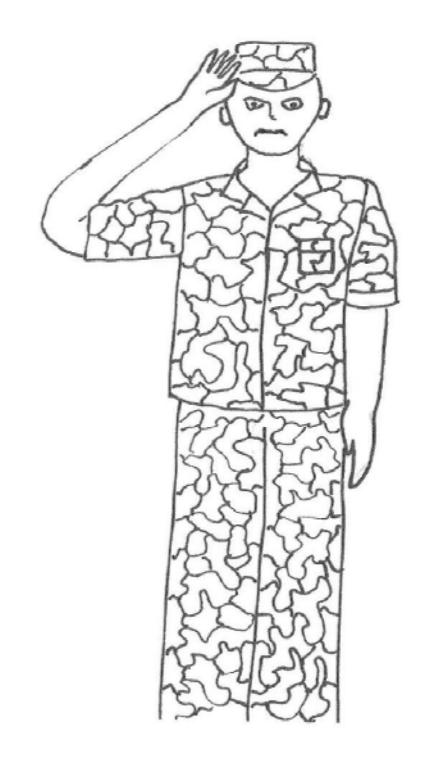
fluster - (monster)

- **A state of being excited and nervous**



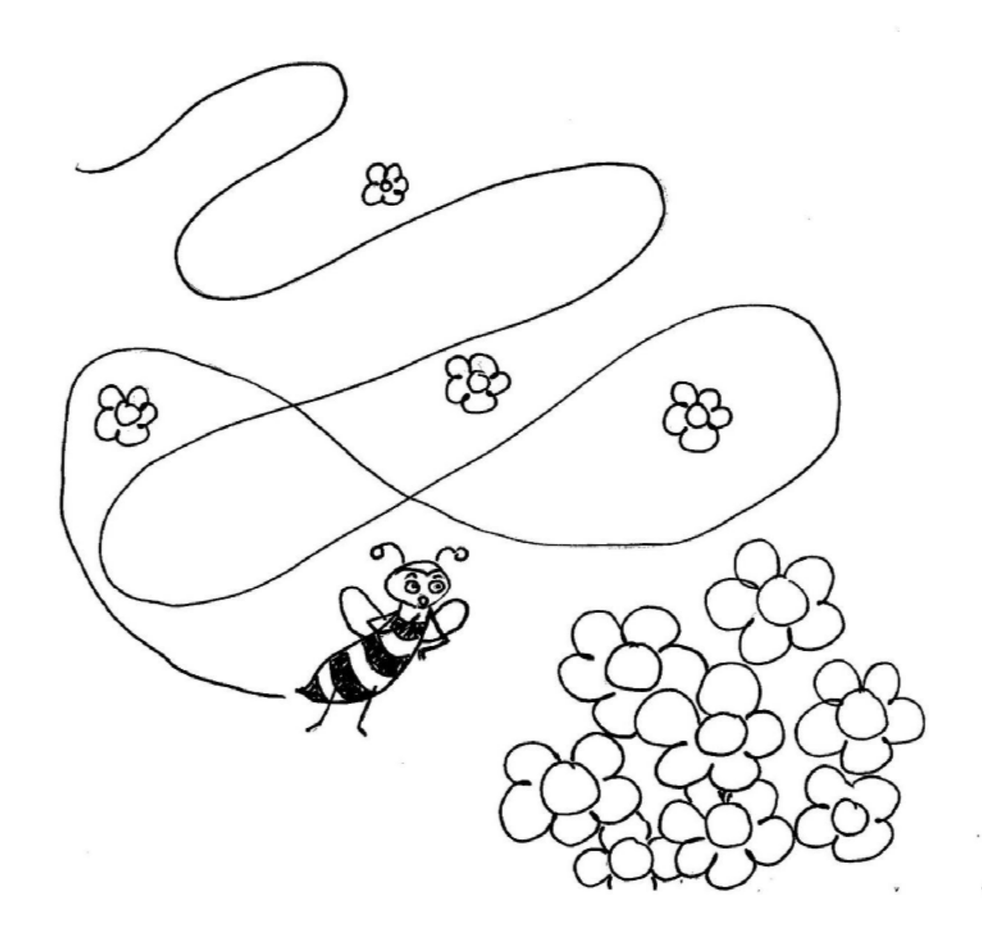
solemnly - (soldier)

- With great seriousness



<u>bewildered</u> - (bee)

- Totally confused



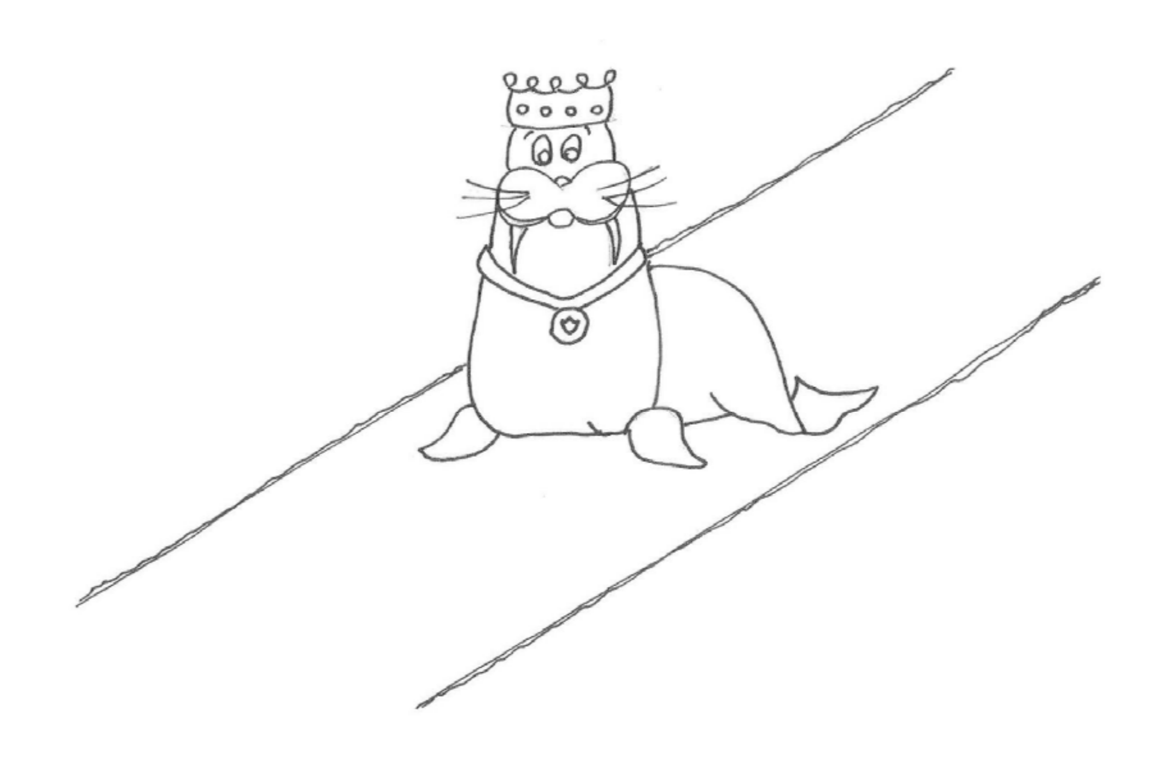
dramatically - (dragon)

- Showing a lot of feeling or action



<u>**sublime**</u> - (sea lion)

- **Wonderful, majestic**



irresistible - (sister)

- Hard to refuse or avoid



chuckling - (duckling)

- **Laughing quietly**



<u>sobbing</u> - (Bob)

- Crying aloud



Lesson plan (15)
<u>Keyword Method</u>

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*

Grade: *8* Term: *2*

Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Theme Number: 6 Lesson Number: 1

Theme title: *Expanding Worlds* Lesson Title: *Atlas in the Round*

Goal:

Students will learn new vocabulary words from the above lesson “Atlas in the Round” using the keyword mnemonic method.

Objectives:

1- Students will learn 8 new vocabulary words related to the above lesson.
2- Students will learn the keywords corresponding to each vocabulary word.
3- Students will retrieve the definition of each word based on the provided pictures.
4- Students will practice the new vocabulary words through guided practice exercises.

Materials and equipments:

-Overhead projector

-Transparencies of new vocabulary words, keywords, and images.

Procedures:

Introduction: Tell the students that you are going to use the keyword method to learn 8 new vocabulary words that we will use in this week’s lesson. Tell them that you are going to give them the new words, the keywords, and show them some pictures to help them remember the new words, and that you will do some exercises where you practice remembering the new words.

Presentation of New Information:

Show the students a list of the vocabulary words (on the overhead projector) and tell them that you will say the new words and then everyone will say it after you say it when you signal.

Cylinder (signal)

Submerged (signal)

Transparent (signal)

Microscope (signal)

Traditional (signal)

Collide (signal)

Trenches (signal)

Blizzard (signal)

Repeat the practice of the list one more time with the students. The teacher should follow the following dialogue with the students:

Now I will give you the keywords for each of these words:

(Teacher writes on overhead projector as each keyword is introduced):

The keyword for cylinder is calendar. What the keyword is for cylinder? (students respond and teacher gives feedback as needed).

The keyword for submerged is submarine. What is the keyword for submerged?

The keyword for transparent is parent. What is the keyword for transparent?

The keyword for microscopic is microscope. What is the keyword for microscopic?

The keyword for traditional is musician. What is the keyword for traditional?

The keyword for collide is slide. What is the keyword for collide?

The keyword for trenches is benches. What is the keyword for trenches?

The keyword for blizzard is lizard. What is the keyword for blizzard?

(Teacher turns off the overhead projector). Now when I say the new word you tell me the keyword.

(Teacher goes over keywords again calling on individual students and on the class as a whole.)

Now we have learned the new words and the keywords that we will use to learn the meanings of the new words. Now I will show you the pictures for each word. Pay attention and answer when I call on you. (Teacher turns overhead projector back on).
"*Cylinder*" means a long round object with flat ends. The keyword for cylinder is *calendar*. Remember this picture of a calendar in the shape of a cylinder. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A calendar in the shape of a cylinder. And cylinder means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Submerged*" means to be underwater or covered by water. The keyword for submerged is *submarine*. Remember this picture of a submarine underwater or covered with water. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A submarine underwater or covered with water. And submerged means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Transparent" means clear enough to see through. The keyword for transparent is *parent*. Remember this picture of a parent (mother) that you can see through trying to surprise her son with a gift, but he saw through her. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A parent (mother) that you can see through trying to surprise her son with a gift, but he saw through her. And transparent means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Microscopic*" means so small as to be visible only under a microscope. The keyword for microscopic is *microscope*. Remember this picture of germs so small you can only see them under a microscope. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. Germs so small you can only see them under a microscope. And microscopic means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Traditional*" means keeping with customs or beliefs of old generations. The keyword for traditional is *musician*. Remember this picture of the Indian tradition of a musician making a cobra come out of a basket. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. The Indian tradition of an Indian musician making a cobra come out of a basket. And traditional means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Collide*" means to crash violently. The keyword for collide is *slide*. Remember this picture of two children on a slide crashing into each other. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. Two children on a slide crashing into each other. And *collide* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Trenches*" means deep wide holes in the ground. The keyword for trenches is *benches*. Remember this picture of two benches in a trench. Remember this picture

of what? (Teacher calls on students). Right. Two benches in a trench. And *trenches* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary). "*Blizzard*" means a heavy snowstorm with strong winds. The keyword for blizzard is *lizard*. Remember this picture of a lizard walking through a snowstorm. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A lizard walking through a snowstorm. And *blizzard* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

Evaluation:

4- **Guided Practice:** the teacher goes through the list with the students without looking at the picture. What does cylinder mean, Ali? Good, it means a long round shape with flat ends. What is the keyword for cylinder, Rima? Good, the keyword for cylinder is calendar. Who can tell me what the picture used to remember this word is? (The teacher goes through all the words in this manner).

5- **Backward Recall:** Here the teacher gives the students the meaning of the word and asks them for the word itself. For example: a word that means crash, Mahmoud, is? Good, collide. And what did you think of to remember this word? Good, two children crashing while sliding. (Repeat the procedure for the other words).

6- **Independent Practice:** With the time left in the period, the teacher gives the student a worksheet with the new words and asks them to fill in the blanks as follows:

Fill in the blanks:

Word	***Keyword***	***Definition***	***Picture***
Cylinder	_______	_______	_________________
Submerged	_______	_______	_________________
Transparent	_______	_______	_________________
Microscopic	_______	_______	_________________
Traditional	_______	_______	_________________
Collide	_______	_______	_________________
Trenches	_______	_______	_________________
Blizzard	_______	_______	_________________

Atlas in the Round

-Cylinder ( )

-Submerged ( )

-Transparent ( )

-Microscopic ( )

-Traditional ( )

-Collide ( )

-Trenches ( )

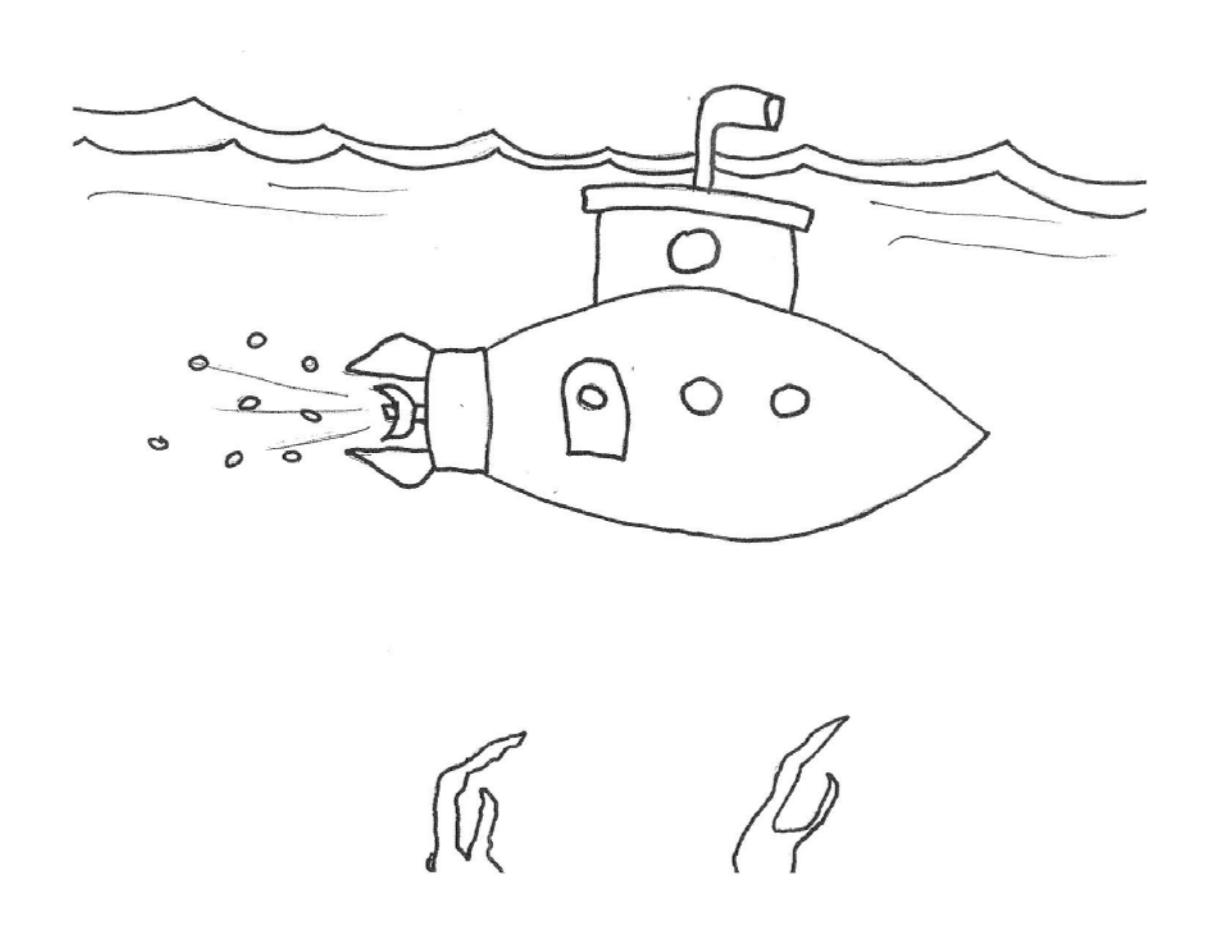
-Blizzard ( )

cylinder - (calendar)

- A long round object with flat ends

submerged - (submarine)

- To be underwater or covered by water



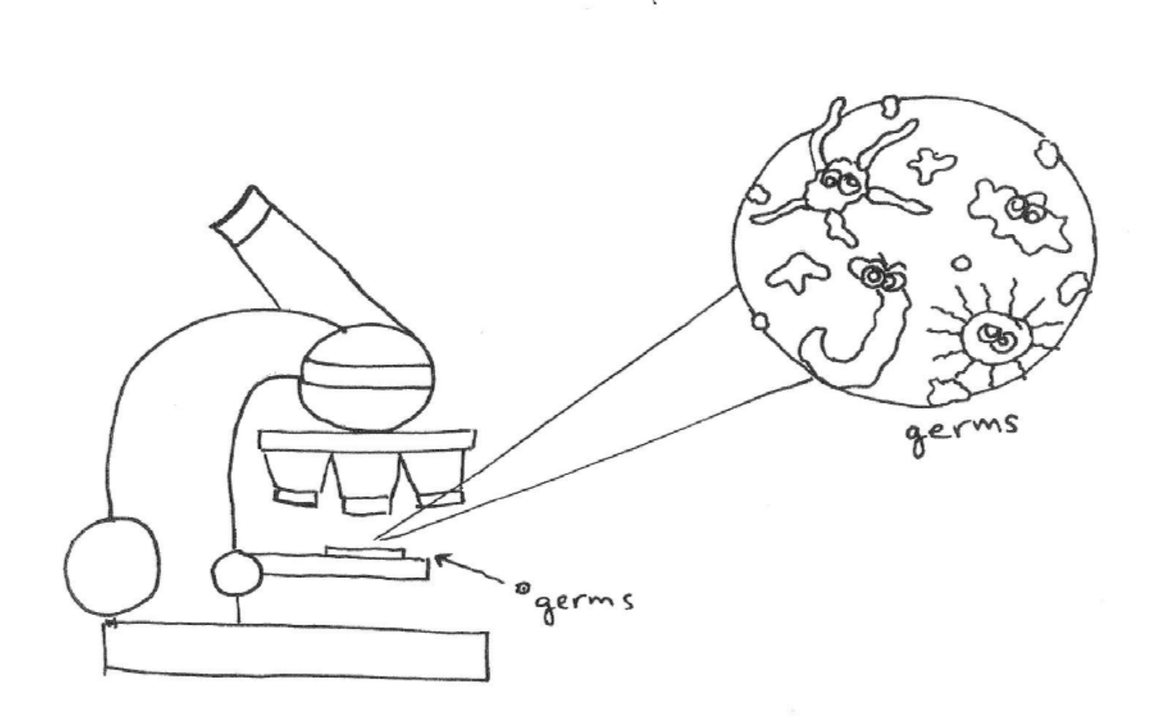
<u>transparent</u> - (parent)

- Clear enough to see through



microscopic - (microscope)

- So small, visible only under a microscope



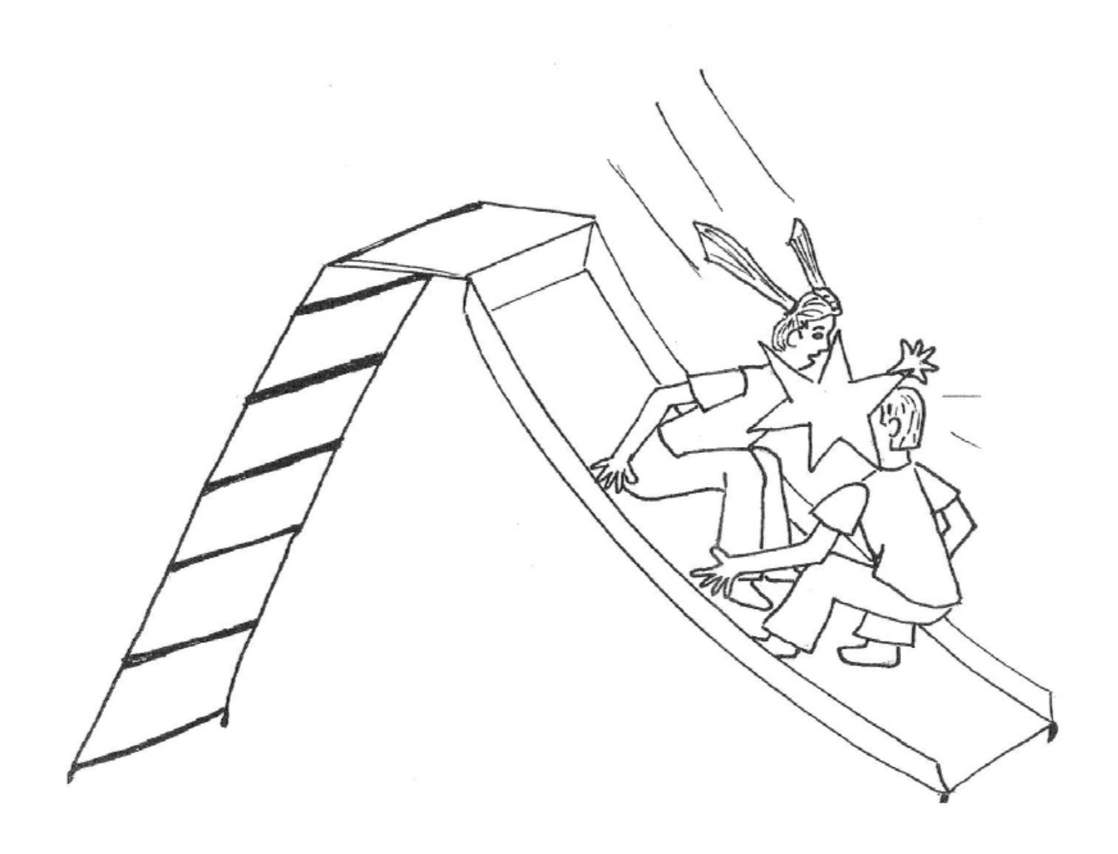
<u>**traditional**</u> - (musician)

- Keeping with customs or beliefs of old generations



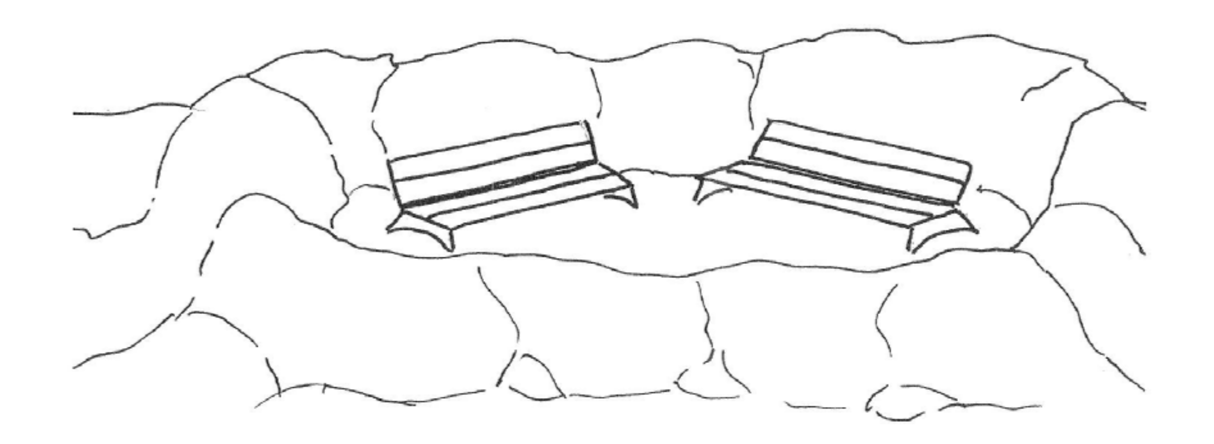
collide - (slide)

- Crash violently



trenches - (benches)

- Deep wide holes in the ground



blizzard - (lizard)

- A heavy snowstorm with high winds



Lesson plan (16)
Keyword Method

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*

Grade: *8* Term: *2*

Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Theme Number: 6 Lesson Number: 2

Theme title: *Expanding Worlds* Lesson Title: *Dive! My Adventures in the Deep Frontier*

Goal:

Students will learn new vocabulary words from the above lesson "Dive! My Adventures in the Deep Frontier" using the keyword mnemonic method.

Objectives:

5- Students will learn 8 new vocabulary words related to the above lesson.
6- Students will learn the keywords corresponding to each vocabulary word.
7- Students will retrieve the definition of each word based on the provided pictures.
8- Students will practice the new vocabulary words through guided practice exercises.
9-

Materials and equipments:

-Overhead projector

-Transparencies of new vocabulary words, keywords, and images.

Procedures:

Introduction: Tell the students that you are going to use the keyword method to learn 8 new vocabulary words that we will use in this week's lesson. Tell them that you are going to give them the new words, the keywords, and show them some pictures to help them remember the new words, and that you will do some exercises where you practice remembering the new words.

Presentation of New Information:

Show the students a list of the vocabulary words (on the overhead projector) and tell them that you will say the new words and then everyone will say it after you say it when you signal.

Buoyancy (signal)

Gauge (signal)

Acoustic (signal)

Diversity (signal)

Abounded (signal)

Salvage (signal)

Dissipate (signal)

Descend (signal)

Repeat the practice of the list one more time with the students. The teacher should follow the following dialogue with the students:

Now I will give you the keywords for each of these words:

(Teacher writes on overhead projector as each keyword is introduced):

The keyword for buoyancy is boy. What is the keyword for buoyancy? (students respond and teacher gives feedback as needed).

The keyword for gauge is cage. What is the keyword for gauge?

The keyword for acoustic is stick. What is the keyword for acoustic?

The keyword for diversity is university. What is the keyword for diversity?

The keyword for abounded is Obama. What is the keyword for abounded?

The keyword for salvage is the fish. What is the keyword for salvage?

The keyword for dissipate is plate. What is the keyword for dissipate?

The keyword for descend is the sun. What is the keyword for descend?

(Teacher turns off the overhead projector). Now when I say the new word you tell me the keyword.

(Teacher goes over keywords again calling on individual students and on the class as a whole.)

Now we have learned the new words and the keywords that we will use to learn the meanings of the new words. Now I will show you the pictures for each word. Pay attention and answer when I call on you. (Teacher turns overhead projector back on).
"*Buoyancy*" means the ability to keep afloat. The keyword for buoyancy is *boy*. Remember this picture of a boy floating on water. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A boy floating on water. And buoyancy means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Gauge*" means an instrument used for measuring. The keyword for gauge is *cage*. Remember this picture of a bird in a cage measuring temperature. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A bird in a cage measuring temperature. And gauge means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Acoustic" means related to sound or hearing. The keyword for acoustic is *stick*. Remember this picture of a stick with big ears to hear sounds. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A stick with big ears to hear sounds. And acoustic means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Diversity*" means variety. The keyword for diversity is *university*. Remember this picture of students saying that in a university many choices exist/you can become a doctor, a lawyer, a teacher, an engineer, etc…. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. Students saying that in a university many choices exist/you can become a doctor, a lawyer, a teacher, an engineer, etc…. And diversity means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Abounded*" means in plentiful or abundant supply. The keyword for abounded is *Obama*. Remember this picture of a lot of people gathering to see Obama. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A lot of people gathering to see Obama. And abounded means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Salvage*" means the saving of a ship or its possessions. The keyword for salvage is *the fish*. Remember this picture of a fish being saved from an oil spill. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A fish being saved from an oil spill. And *salvage* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Dissipate*" means to break up and scatter. The keyword for dissipate is *plate*. Remember this picture of a plate breaking up and scattering in pieces. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A plate breaking up and scattering in pieces. And *dissipate* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Descend*" means to come down. The keyword for descend is *the sun*. Remember this picture of the sun coming down behind the mountain. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. The sun coming down behind the mountain. And *descend* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

Evaluation:

1- **Guided Practice:** the teacher goes through the list with the students without looking at the picture. What does acoustic mean, Ali? Good, it means related to sound or hearing. What is the keyword for acoustic, Rima? Good, the keyword for acoustic is stick. Who can tell me what the picture used to remember this word is? (The teacher goes through all the words in this manner).

2- **Backward Recall:** Here the teacher gives the students the meaning of the word and asks them for the word itself. For example: a word that means plentiful or alot, Mahmoud, is? Good, abounded. And what did you think of to remember this word? Good, a lot of people gathering to hear Obama. (Repeat the procedure for the other words).

3- **Independent Practice:** With the time left in the period, the teacher gives the student a worksheet with the new words and asks them to fill in the blanks as follows:

Fill in the blanks:

Word	***Keyword***	***Definition***	***Picture***
Buoyancy	_______	_______	_________________
Gauge	_______	_______	_________________
Acoustic	_______	_______	_________________
Diversity	_______	_______	_________________
Abounded	_______	_______	_________________
Salvage	_______	_______	_________________
Dissipate	_______	_______	_________________
Descend	_______	_______	_________________

Dive! ***My Adventures in the Deep Frontier***

-Buoyancy ( )

-Gauge ( )

-Acoustic ( )

-Diversity ( )

-Abounded ( )

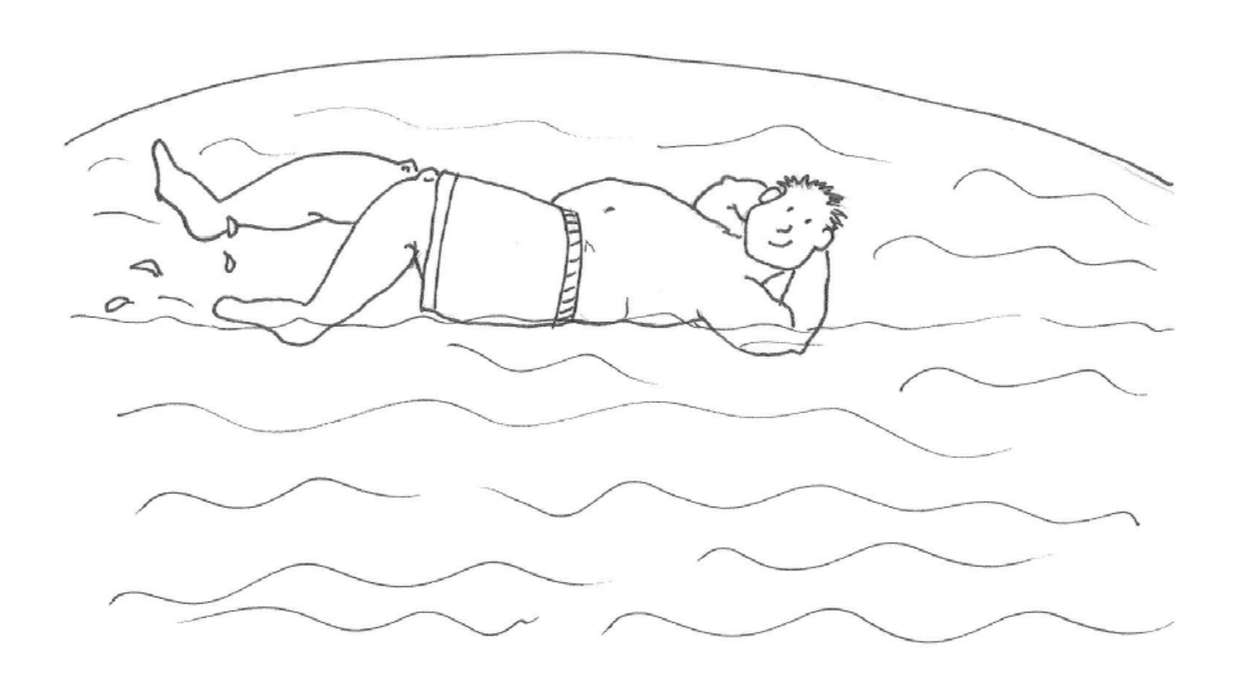
-Salvage ( )

-Dissipate ( )

-Descend ( )

buoyancy - (boy)

- The ability to keep afloat



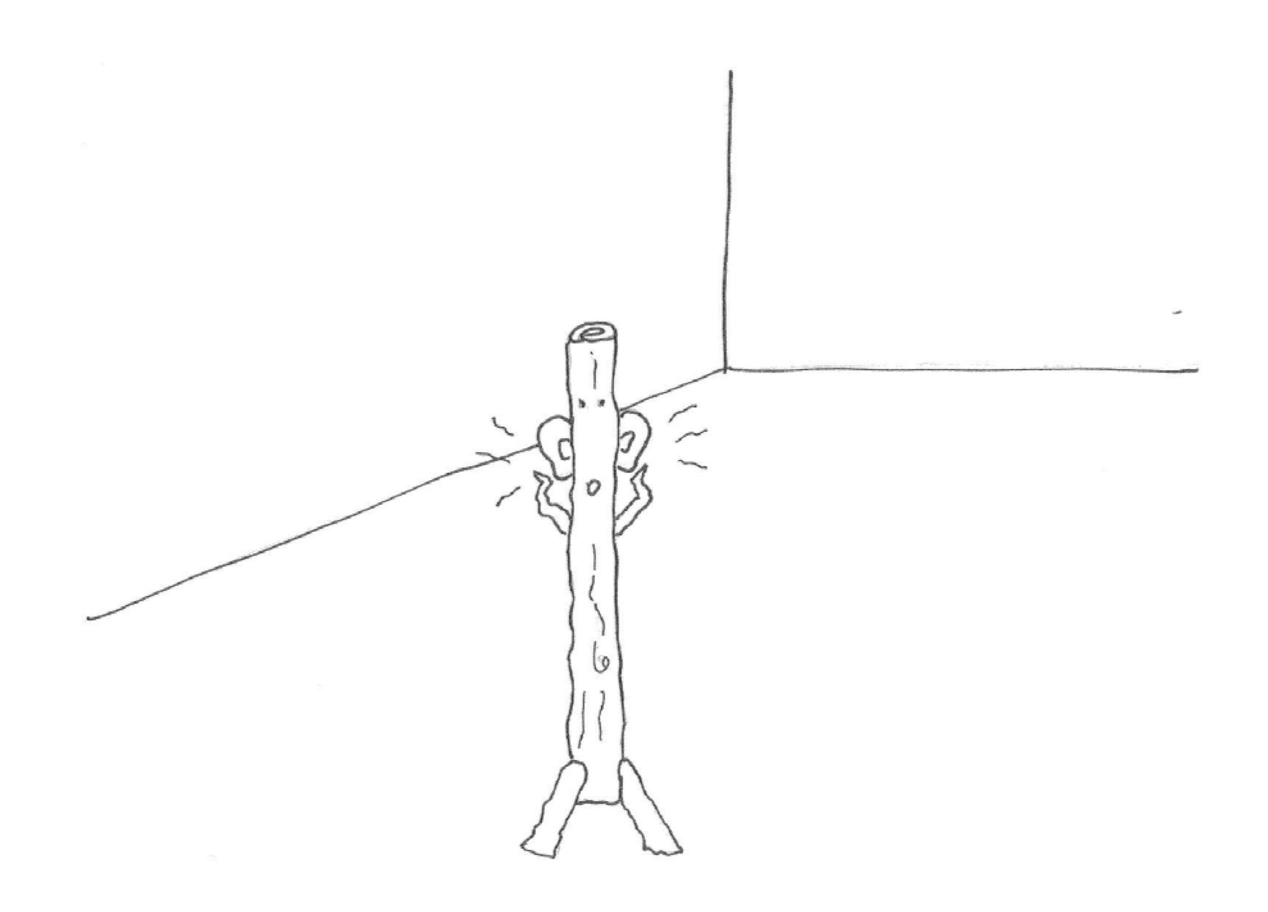
gauge - (cage)

- An instrument used for measuring



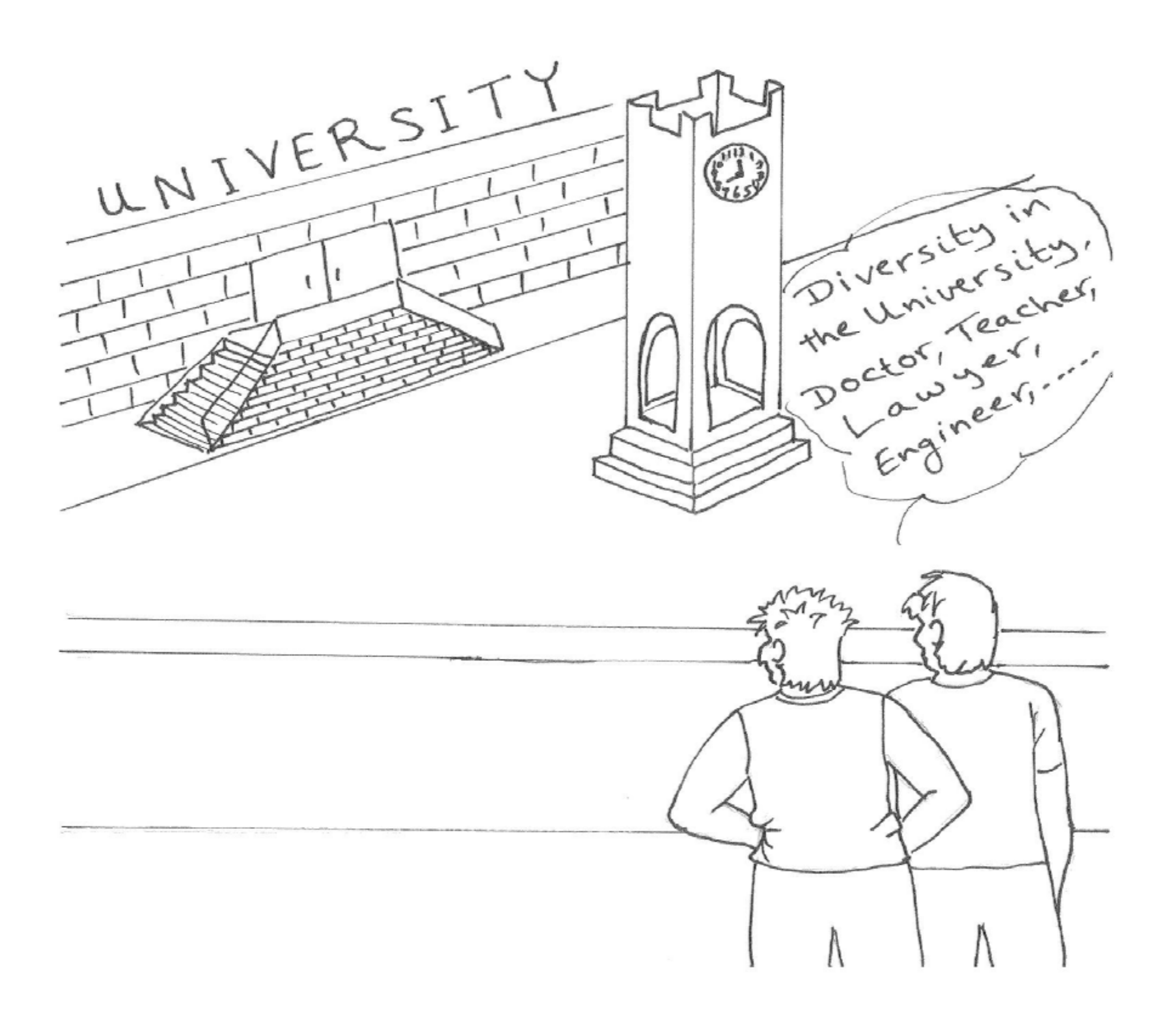
acoustic - (stick)

- Related to sound or hearing



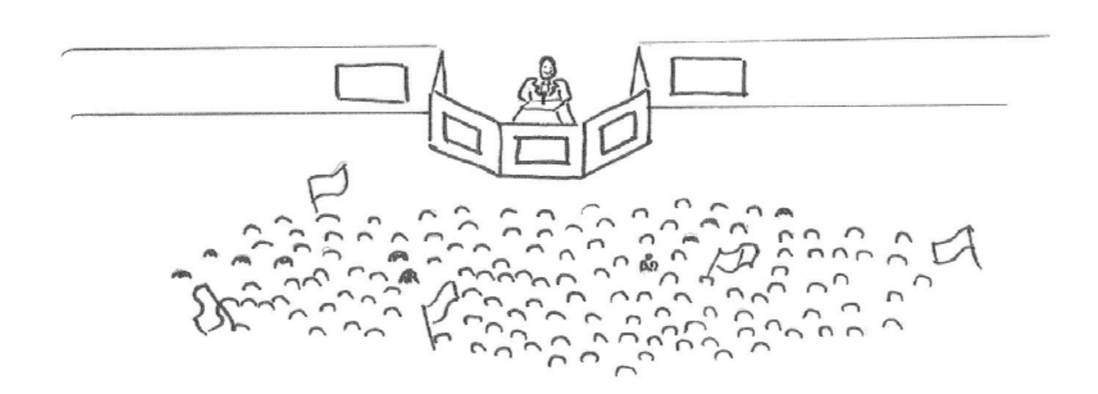
diversity - (university)

- Variety



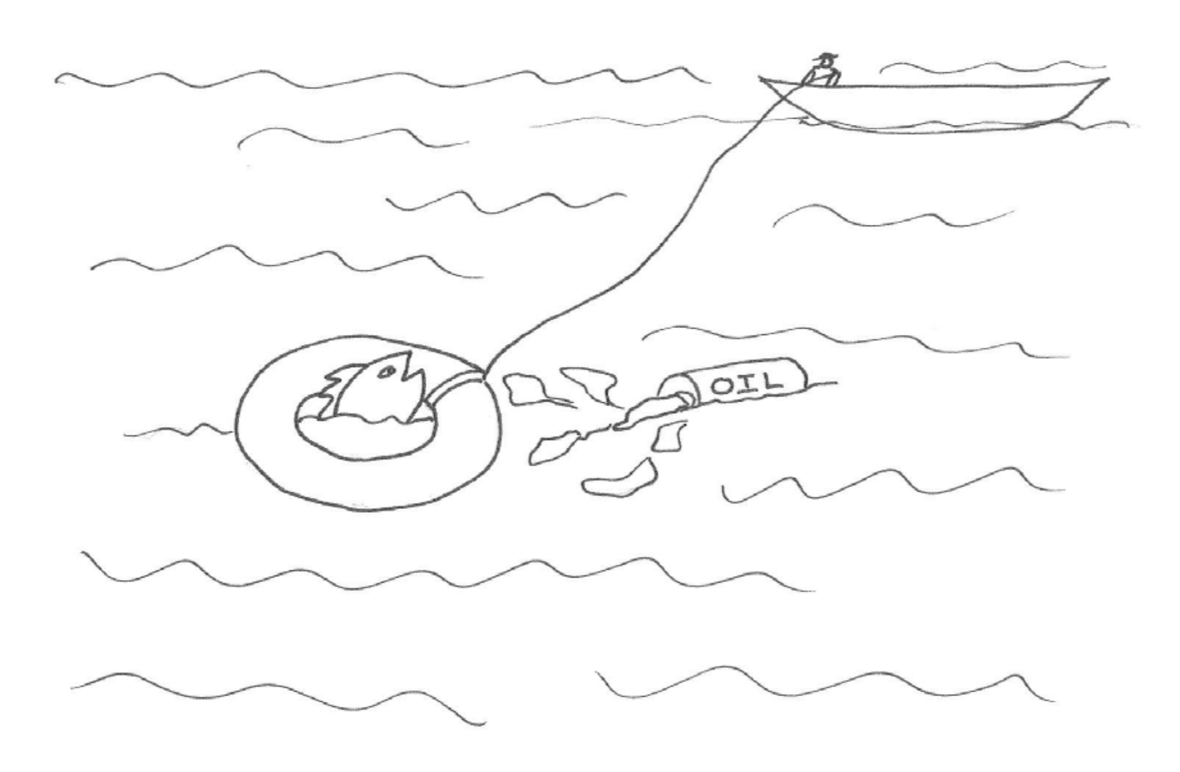
abounded - (Obama)

- Was in plentiful or abundant supply



salvage - (the fish)

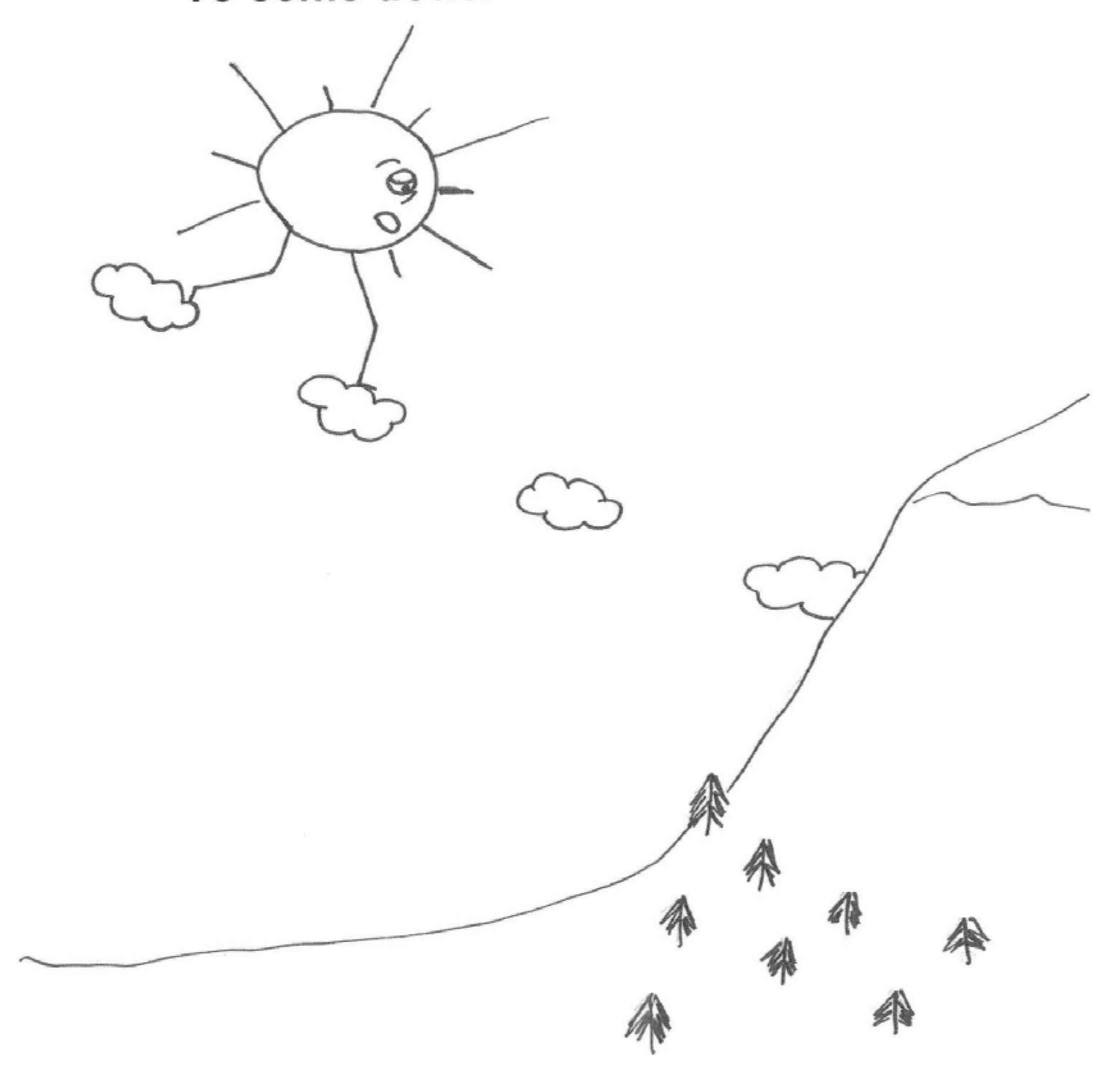
- The saving of a ship or its possessions



dissipate - (plate)

- To break up and scatter





Lesson plan (17)

Imagery Method

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*
Grade: *8* Term: *2*
Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*
Theme Number: 6 Lesson Number: 2
Theme Title: *Expanding Worlds* Lesson Title: *Dive! My Adventures in the Deep Frontier*

Goal:

Students will be instructed in the use of the Imagery mnemonic method which they will use to improve their reading comprehension.

Objectives:

1- Students will understand the meaning and method of application of the imagery technique as it relates to reading comprehension.
2- Students will be able to imagine themselves as a part of the story that was read to them and add information to it as their as their imaginations allow.
3- Students will be able to increase their comprehension and better remember the story that was read.

Materials and equipment:

- *Harcourt Trophies – Timeless Treasures*
- Copies of comprehension questions used to assess students' understanding of the reading material and their opinions about the imagery method.

Procedures:

- Explain to the students the importance of comprehending what they read whether in school or later on during job performance.
- Tell the students that they are going to learn a new and simple method that should help them increase their reading comprehension. This method is called "mental imagery".

- Explain to students how this method works: After reading the text, you are going to put your heads down on the tables for 3 minutes and imagine yourselves part of the story. You can add details as you wish and then you will have a chance to tell your classmates and your teacher about your experience.
- After having explained the vocabulary words of "*Dive! My Adventures in the Deep Frontier*" during a previous session, read the text with the students, then explain difficult words and concepts to them, and answer their questions.
- Have the students put their heads down on the tables for 3 minutes after instructing them to imagine themselves as a part of the story. For instance, diving with the divers, discovering new things, observing the new creatures of the deep sea, and so on.
- Divide the students into groups of two, and have each student tell his/her partner what they imagined (give them 2 minutes for this part). For 2 additional minutes, have the student who listened to their friends tell them what they imagined.

Evaluation:

- Have each student retell their story in their own words.
- Have each student write a paragraph telling the advantages and disadvantages of this imagery method.
- Distribute copies of the comprehension questions used to assess students' understanding of the reading material.

Lesson plan (18)
Keyword Method

General information:

School Name: *OMEC* School Year: *2008-2009*

Grade: *8* Term: *2*

Book title: *Harcourt Trophies- Timeless Treasures*

Theme Number: 6 Lesson Number: 3

Theme title: *Expanding Worlds* Lesson Title: *I Want to Be an Astronaut*

Goal:

Students will learn new vocabulary words from the above lesson "I Want to Be an Astronaut" using the keyword mnemonic method.

Objectives:

1- Students will learn 8 new vocabulary words related to the above lesson.
2- Students will learn the keywords corresponding to each vocabulary word.
3- Students will retrieve the definition of each word based on the provided pictures.
4- Students will practice the new vocabulary words through guided practice exercises.

Materials and Equipment:

-Overhead projector

-Transparencies of new vocabulary words, keywords, and images.

Procedures:

Introduction: Tell the students that you are going to use the keyword method to learn 8 new vocabulary words that we will use in this week's lesson. Tell them that you are going to give them the new words, the keywords, and show them some pictures to help them remember the new words, and that you will do some exercises where you practice remembering the new words.

Presentation of New Information:

Show the students a list of the vocabulary words (on the overhead projector) and tell them that you will say the new words and then everyone will say it after you say it when you signal.

High-tech (signal)

Maneuver (signal)

Navigation (signal)

Mission (signal)

Facilities (signal)

Simulation (signal)

Snooze (signal)

Bulky (signal)

Repeat the practice of the list one more time with the students. The teacher should follow the following dialogue with the students:

Now I will give you the keywords for each of these words:

(Teacher writes on overhead projector as each keyword is introduced):

The keyword for high-tech is flying chick. What is the keyword for high-tech?

(students respond and teacher gives feedback as needed).

The keyword for maneuver is man. What is the keyword for maneuver?

The keyword for navigation is playstation. What is the keyword for navigation?

The keyword for mission is Russian. What is the keyword for Russian?

The keyword for facilities is cities. What is the keyword for facilities?

The keyword for simulation is Simba. What is the keyword for simulation?

The keyword for snooze is shoes. What is the keyword for snooze?

The keyword for bulky is bag. What is the keyword for bulky?

(Teacher turns off the overhead projector). Now when I say the new word you tell me the keyword.

(Teacher goes over keywords again calling on individual students and on the class as a whole.)

Now we have learned the new words and the keywords that we will use to learn the meanings of the new words. Now I will show you the pictures for each word. Pay attention and answer when I call on you. (Teacher turns overhead projector back on).
"*High-tech*" means advanced, up to date technology. The keyword for high-tech is *flying chick*. Remember this picture of a chick flying using advanced technology. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A chick flying using advanced technology. And high-tech means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Maneuver*" means to move or guide skillfully. The keyword for maneuver is *man*. Remember this picture of a man moving the ball skillfully. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A man moving the ball skillfully. And maneuver means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"Navigation" means planning and controlling the path of a craft. The keyword for navigation is *playstation*. Remember this picture of a boy playing a playstation game where he plans a trip to the moon and controls the spacecraft navigating in space. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A boy playing a playstation game where he plans a trip to the moon and controls the spacecraft navigating in space. And navigation means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Mission*" means an assignment one is supposed to do . The keyword for mission is *Russian*. Remember this picture of a Russian spacecraft going on a mission to space. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A Russian spacecraft going on a mission to space. And mission means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Facilities*" means places that have specific functions. The keyword for facilities is *cities*. Remember this picture of cities having a lot of facilities like hospitals, schools, libraries, and restaurants Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. Cities having a lot of facilities like hospitals, schools, libraries, and restaurants. And facilities means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Simulation*" means imitation. The keyword for simulation is *Simba*. Remember this picture of Simba the baby lion imitating his dad. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. Simba the baby lion imitating his dad. And *simulation* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).
"*Snooze*" means a short sleep. The keyword for snooze is *shoes*. Remember this picture of a mother telling her son to take off his shoes before he goes to sleep. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A mother telling her son to take off his shoes before he goes to sleep. And *snooze* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

"*Bulky*" means large and heavy. The keyword for bulky is *bag*. Remember this picture of a student carrying a large heavy bag. Remember this picture of what? (Teacher calls on students). Right. A student carrying a large heavy bag. And *bulky* means what? (Teacher calls on students and gives feedback as necessary).

Evaluation:

1- **Guided Practice:** the teacher goes through the list with the students without looking at the picture. What does snooze mean, Ali? Good, it means a short sleep. What is the keyword for snooze, Rima? Good, the keyword for snooze is shoes. Who can tell me what the picture used to remember this word is? (The teacher goes through all the words in this manner).

2- **Backward Recall:** Here the teacher gives the students the meaning of the word and asks them for the word itself. For example: a word that means large and heavy, Mahmoud, is? Good, bulky. And what did you think of to remember this word? Good, a student carrying a large heavy bag. (Repeat the procedure for the other words).

3- **Independent Practice:** With the time left in the period, the teacher gives the student a worksheet with the new words and asks them to fill in the blanks as follows:

Fill in the blanks:

Word	***Keyword***	***Definition***	***Picture***
High-tech	_______	_______	__________________
Maneuver	_______	_______	__________________
Navigation	_______	_______	__________________
Mission	_______	_______	__________________
Facilities	_______	_______	__________________
Simulation	_______	_______	__________________
Snooze	_______	_______	__________________
Bulky	_______	_______	__________________

I Want to be an Astronaut

-High-tech **(** **)**

-Maneuver **(** **)**

-Navigation **(** **)**

-Mission **(** **)**

-Facilities **(** **)**

-Simulation **(** **)**

-Snooze **(** **)**

-Bulky **(** **)**

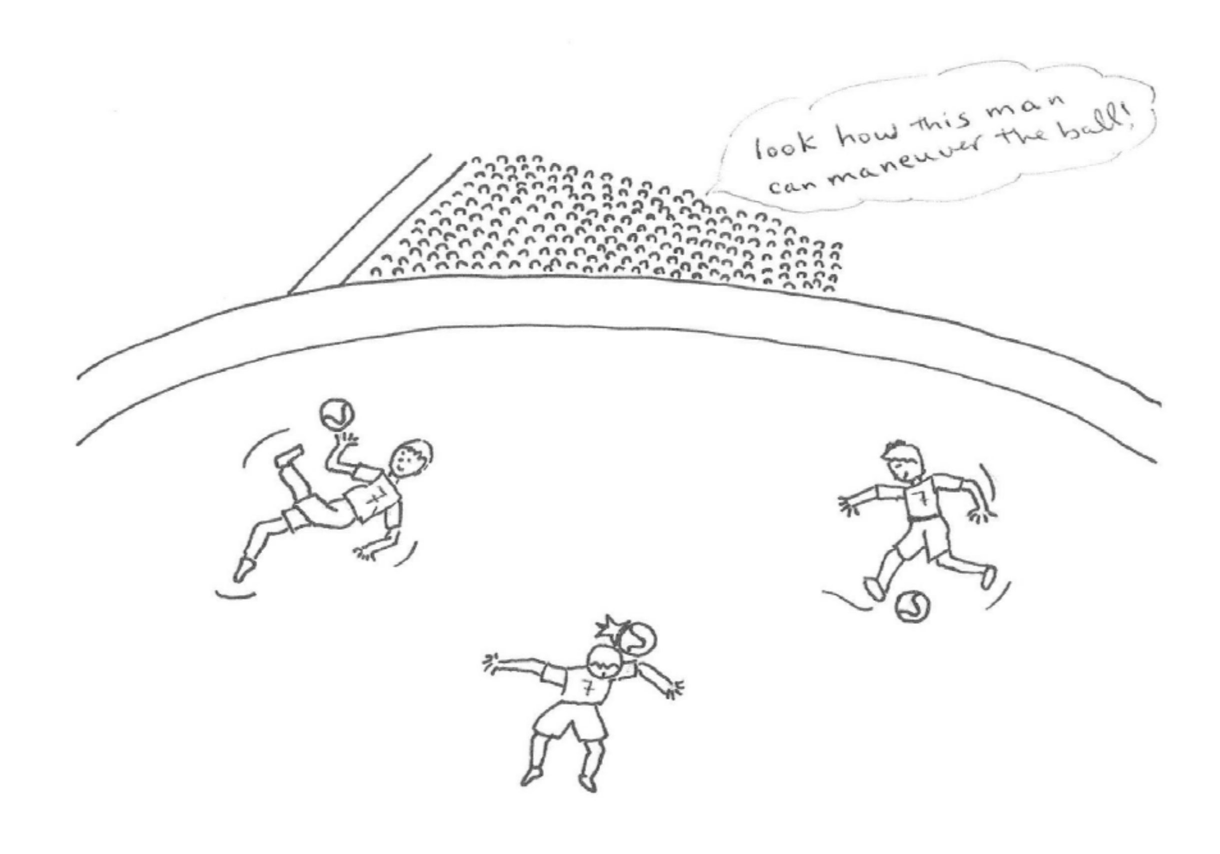
high-tech - (flying chick)

- **Advanced, up to date technology**



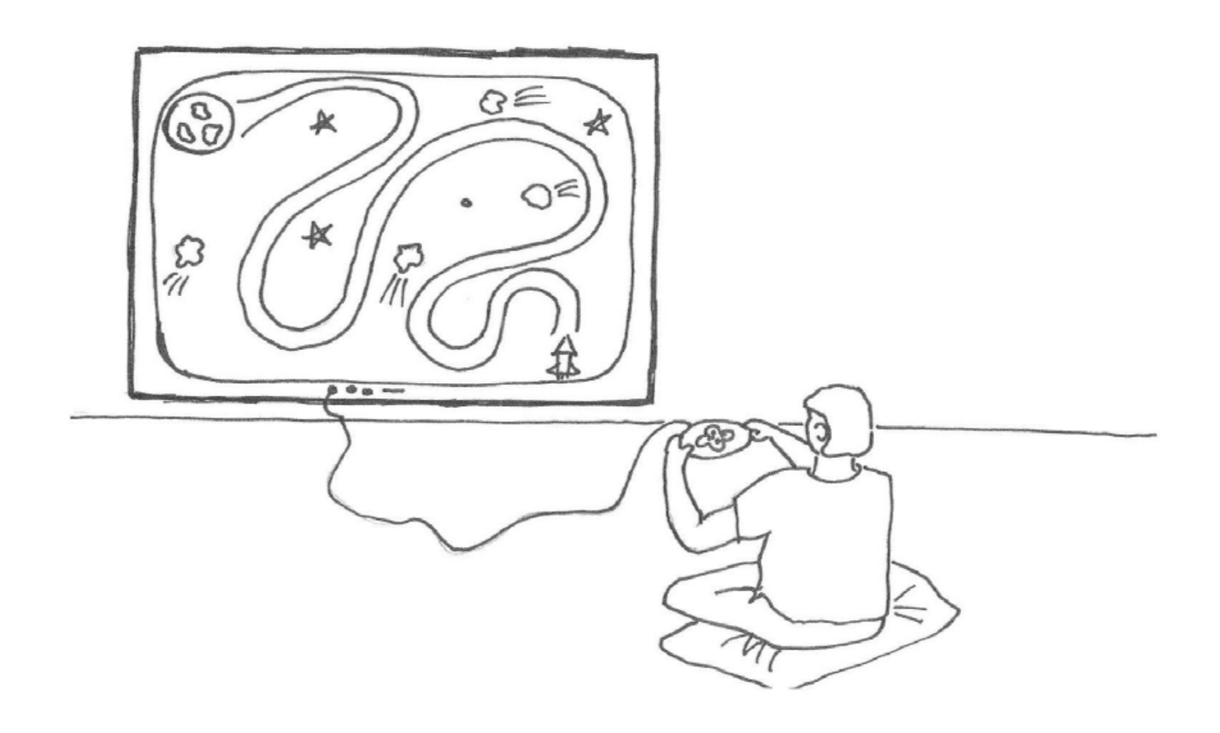
maneuver - (man)

- To move or guide skillfully



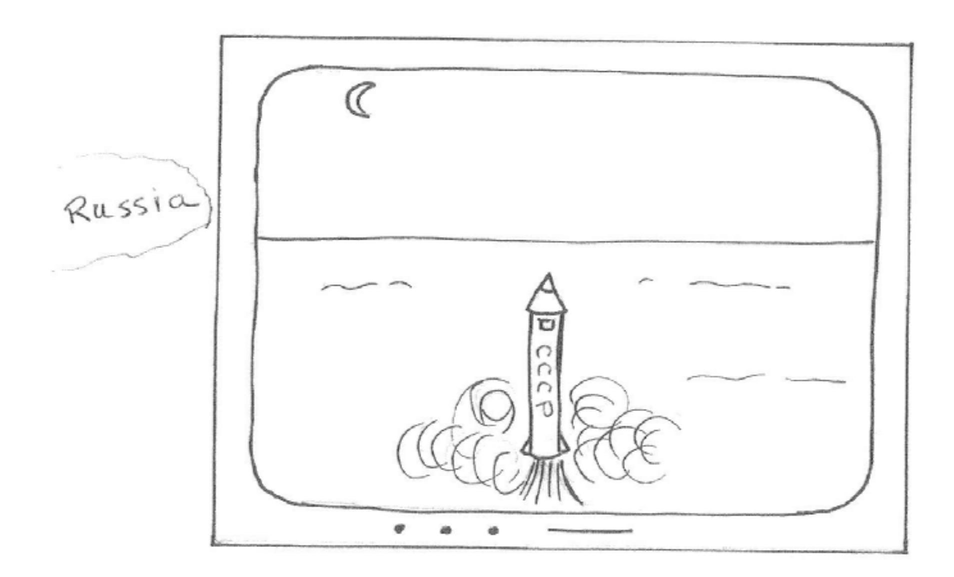
navigation - (playstation)

- Planning and controlling the path of a craft



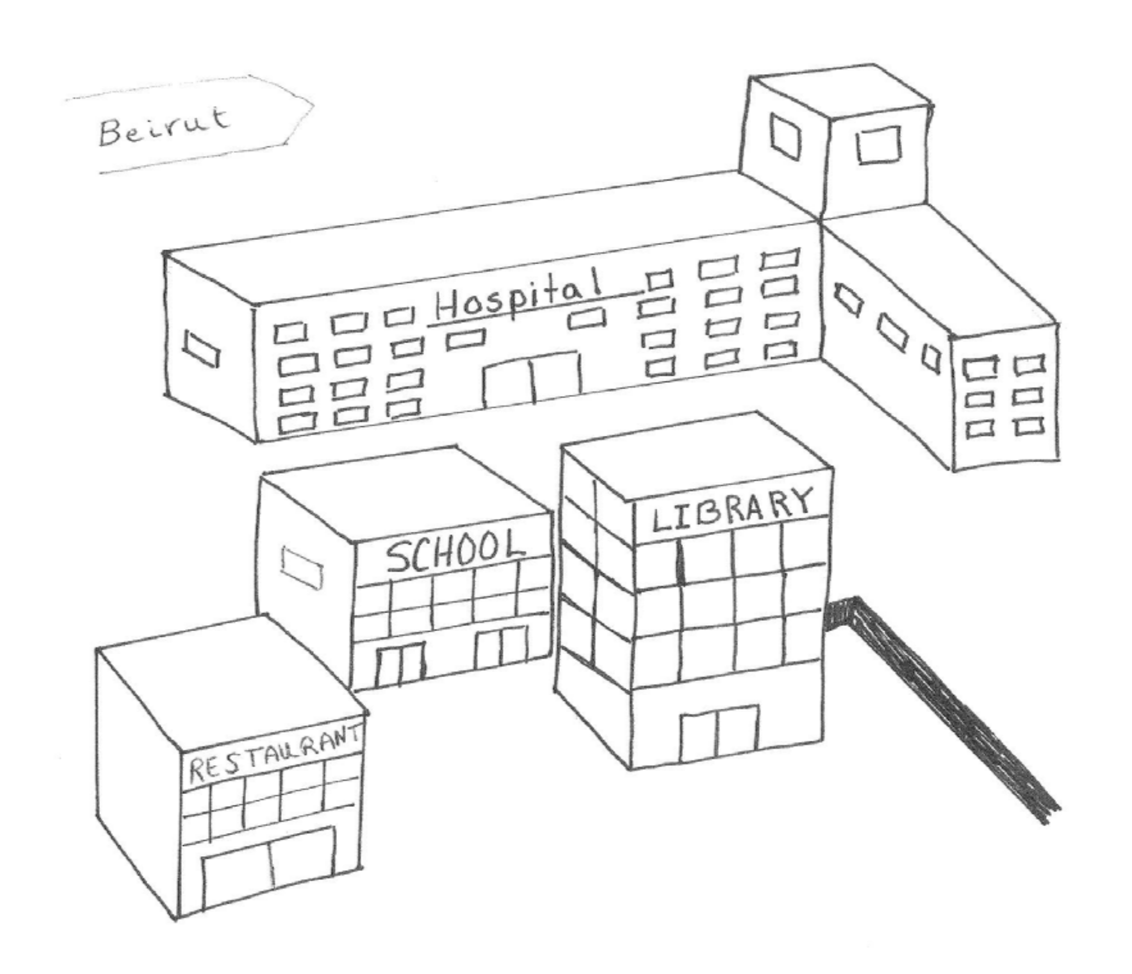
mission - (Russian)

- An assignment one is supposed to do



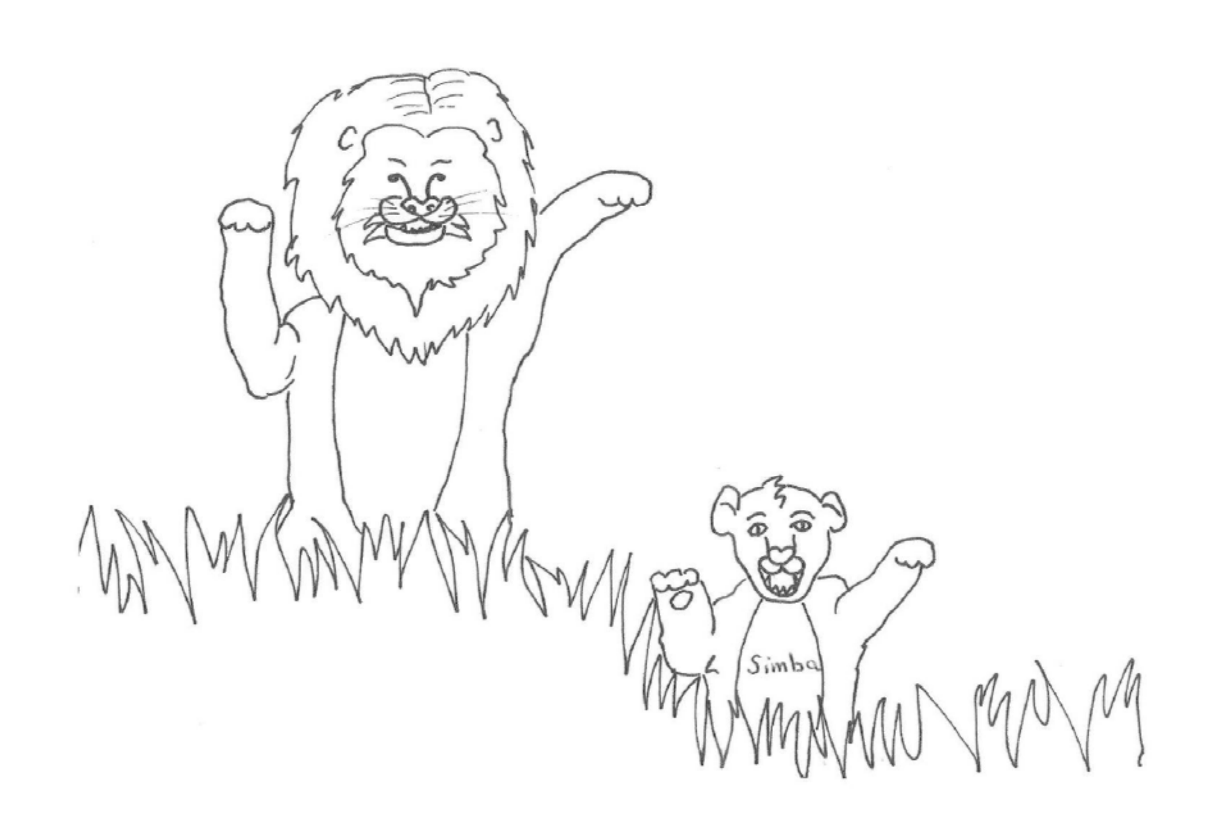
facilities - (cities)

- Places that have specific functions



simulation - (Simba)

- Imitation



<u>snooze</u> - (shoes)

- A short sleep



bulky - (bag)

- **Large and heavy**



الملحق (2)

هيئة تحكيم البرنامج التعليمي- التعلمي

الاسم	الدرجة العلمية والاختصاص	المؤسسة التعليمية
أ.د. يوسف قطامي	دكتوراه في علم النفس التربوي	الجامعة الأردنية
أ.د. نايفة قطامي	دكتوراه في علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د. أحمد الصيداوي	دكتوراه في التربية	الجامعة اللبنانية الدولية
أ.د. محمد فتاح	دكتوراه في الإدارة التربوية	الجامعة اللبنانية
أ.د. ابراهيم الكبّي	دكتوراه في التربية	الجامعة اللبنانية
السيدة رشا حالات	ماجستير في تعليم اللغة الإنكليزية	الجامعة اللبنانية الدولية

الملحق (3)

دليل المعلم للتدريس باستخدام مساعدات التذكر

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا

قسم علم النفس التربوي والإرشاد والتربية الخاصة

دليل المعلم لتدريس الوحدات

(الرابعة والخامسة والسادسة)

من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثامن الأساسي

إعداد الطالب

وسيم محمد أبو ياسين

إشراف الأستاذ الدكتور

نايفة محمد قطامي

عمان، الأردن

2009

دليل المعلم

إستراتيجيات مساعدات التذكر

عزيزي المعلم/المعلمة:

يسعدني أن أضع بين يديك هذا الدليل وأرجو أن يكون لك عوناً على تدريس اللغة الإنكليزية باستخدام مساعدات التذكر.

تعريف إستراتيجيات مساعدات التذكر:

مساعدات التذكر عبارة عن إستراتيجيات تعليمية تستخدم عادةً لتسهيل عمليات التذكر وتقوم على افتراض أن الذاكرة تختلف في مستوى الإحتفاظ باختلاف ما يقدم لها من خبرات وأنها تساهم في قدرة الفرد على الإحتفاظ بالمعلومات وتخزينها مما يثري خبرات الفرد ويعزز من قدرته على تنظيم المعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها. وتعمل هذه الإستراتيجيات على ربط المعلومات الجديدة لدى التلامذة بمعلومات أو كلمات أو صور ذهنية يألفونها جيداً. وتتضمن هذه الإستراتيجيات عرض المعلومات بأساليب تساعد على الإحتفاظ بها وتقدم طرق منظمة لاسترجاع هذه المعلومات. إبتكر العلماء والتربويون العديد من استراتيجيات التذكر والتي تعتمد بمعظمها على الصور الذهنية والتخيل العقلي. سنذكر فيما يلي ثلاثة من هذه الإستراتيجيات سيتم إستخدامها في الدراسة الحالية وهي الكلمة المفتاحية (Keyword Method) ، التصور (Imagery)، ومساعدات تذكر التهجئة (Spelling Mnemonics).

- **الكلمة المفتاحية:**

تعتبر إستراتيجية الكلمة المفتاحية من أكثر إستراتيجيات مساعدات التذكر فعالية ومرونة خاصة عند تعلم مفردات لغة جديدة وتأتي فعالية هذه الإستراتيجية من كونها تضفي صفة

ملموسة وذات معنى على المعلومات المراد تعلمها كما تربط هذه المعلومات بالمعرفة السابقة لدى الفرد (Scruggs & Mastropieri, 1991).

يتم تطبيق هذه الإستراتيجية من خلال خطوات ثلاث:

أولاً: يتم إيجاد كلمة (مفتاحية) مشابهة في اللفظ للكلمة المراد تعلمها على أن تكون هذه الكلمة (المفتاحية) تعبر عن شيء ملموس.

ثانياً: يتم ربط الكلمة المفتاحية بالكلمة المراد تعلمها من خلال صورة أو رسم تتفاعل فيها الكلمة المفتاحية مع معنى الكلمة المراد تذكرها.

ثالثاً: يقوم التلاميذ باسترجاع الإجابة المحددة من خلال التفكير بالكلمة المفتاحية وتذكر الصورة التفاعلية وماذا يحدث في تلك الصورة، ثم يقومون بإعطاء الإجابة الصحيحة (للمزيد من التفاصيل والأمثلة أنظر في الخطة الدراسية للقاء الأول في هذا الدليل).

- **التصور:**

تعتمد إستراتيجية التصور بشكل كبير على التخيل العقلي وهي تقوم على حث الطلبة على استحضار صورة متخيلة عن المعلومات التي يراد فهمها. يطلب المدرس من التلاميذ إلقاء رؤوسهم على المقاعد والحُلم بالقصة التي سمعوها وتخيل أنفسهم جزءاً من هذه القصة. كما يطلب إليهم أن يعيشوا تجربة القصة وأن يضيفوا بعض التخيلات إليها وأن يتحدثوا عنها أمام زملائهم. وتساعد هذه الإستراتيجية الطلبة على استخدام مخيلاتهم وتجعلهم جزءاً فاعلاً في عملية التعليم بدل أن يكونوا متلقين سلبيين للمعلومات.

- **مساعدات تذكر التهجئة:**

الهدف من هذه الإستراتيجية هو إيجاد وسائل تساعد التلميذ على تذكر تهجئة بعض الكلمات الصعبة أو المتشابهة في اللغة الإنجليزية. ولا يخفي على أي مدرس للغة

الإنجليزية مدى أهمية إتقان التلميذ لتهجئة الكلمات بالطريقة الصحيحة. وتأتي أهمية هذه الإستراتيجية من وجود العديد من الكلمات في اللغة الإنجليزية التي تخالف قواعد التهجئة أو اللفظ.

تقوم هذه الإستراتيجية في الواقع على مزيج من استراتيجيات أخرى تستخدم للمساعدة على التذكر وهي:

4. **إستراتيجية الحروف الإستهلالية (Acrostics)**: وهي عبارة عن استخدام الحروف الأولى من كلمات جملة معينة لتكوين الكلمة المراد تهجئتها.
5. **إستراتيجية الربط (Link method)**: تقوم هذه الستراتيجية على ربط جزء من الكلمة المراد تهجئتها بكلمة أخرة معلومة لدى التلاميذ ومن ثم تكوين جملة أو عبارة تربط بين الكلمتين.
6. **إستراتيجية السجع/الإيقاع (Rhyme)**: وتتمثل هذه الإستراتيجية في إيجاد عبارة ذات إيقاع مما يسهل حفظ هذه العبارة وتشكل في الوقت ذاته قاعدة عامة للمساعدة على تهجئة بعض الكلمات. مثل (i before e except after c)

إفتراضات استراتيجيات مساعدات التذكر:

1. تعتمد عملية التذكر على ربط المعلومات الجديدة بمعلومات أو صور مألوفة لدى المتعلم.
2. إدراك المعنى يحسن عملية تعلم الأمور الجديدة.
3. يعتبر الإنتباه إلى الأمور التي يراد تعلمها عاملاً مهماً في عملية التذكر.
4. إستخدام التلاميذ لإستراتيجيات مساعدات التذكر تحسن عملية التذكر بالمقارنة مع التلاميذ الذين لا يستخدمون هذه الإستراتيجيات .
5. يتم تذكر الأشياء بصورة أفضل عند استخدام قنوات الإحساس المتعددة من أجل هذا الغرض (السمع، البصر، اللمس....)

أهداف دليل المعلم:

1. زيادة فاعلية المدرس أو المدرسة في تحضير دروس اللغة الإنكليزية وتنفيذها وتقويمها بإستخدام إستراتيجيات مساعدات التذكر.
2. مساعدة المدرس أو المدرسة في تنظيم الوقت خلال حصة الدراسة وإدارة الصف بطريقة تضمن إستخدام الوقت وعدم إضاعته في الأمور الجانبية.
3. تنمية الشعور بالثقة بالذات عند المدرس أو المدرسة مما يعود على التلامذة بالإرتياح والثقة بالمدرس.
4. حث التلامذة على المشاركة والتواصل والتفاعل.
5. تحسين دافعية التلامذة للتعلم والتفكير وابتكار مساعدات تذكر مناسبة.
6. زيادة قدرة الطلبة على تذكر معاني الكلمات، وفهم النصوص وتهجئة الكلمات بصورة صحيحة.
7. إضفاء عنصر التشويق والاستمتاع خلال دراسة اللغة الإنكليزية.

دَور المعلم:

يتحدد دور المعلم في تيسير عملية التعلم وإرشاد الطلبة لاستخدام استراتيجيات مساعدات التذكر بالنقاط التالية:

1- أن يشرح للتلاميذ كيفية استخدام مساعدات التذكر
2- أن يدرب التلاميذ على استخدام مساعدات التذكر المذكورة أعلاه مستخدما الأمثلة
3- أن يبيّن لهم وظيفة مساعدات التذكر وأهمية استخدامها
4- أن يساهم في بناء خطة الدرس وأن يحضّرها جيدا لكي تسهل مهمته خلال الحصة الدراسية
5- أن يساعد الطلبة ويوجههم لاستخدام التصور العقلي والربط بين الصور الذهنية والصور اللفظية والحسية
6- أن يشجع الطلبة على تطوير كلمات مفتاحية واستخدامها لزيادة فاعليتهم في تذكر المفردات الجديدة التي تواجههم

7- أن يعد نشاطات تطبيقية ليتم تدريب الطلبة عليها لممارسة ما تم تعلمه

8- أن يقوم بمراجعة وتقويم ما تم تعلمه للتأكد من رسوخه في ذهن الطلبة ومن قدرتهم على الاستخدام الصحيح لمساعدات التذكر.

دَور المتعلم:

لا بد للطالب أن يتبنى دورا فاعلا ونشطا خلال تعلمه لاستخدام مساعدات التذكر ويتحدد دوره بالنقاط التالية:

1- أن يكون يقظا ومتنبها وأن يمارس الانتباه الإرادي لما يتم شرحه في الصف

2- أن يشارك في اقتراح كلمات مفتاحية للمفردات المراد تعلمها

3- أن يشارك في العملية العلمية وأن يكون حيويا ونشطا بحيث يمثل محور هذه العملية

4- أن يطلق العنان لخياله ويستخدم التصور العقلي بشكل واسع

5- أن يربط الصور الذهنية والصور اللفظية مستخدما الصور الحسية بشتى اشكالها (بصريّة، سمعّية، شميّة ...)

6- أن يمارس ما تم التدرب عليه في غرفة الصف وأن يقوم بأداء الواجبات التي يحددها المدرس

7- أن يشارك في الصف ويجيب على أسئلة المدرس ويقوم بالمشاركة بشكل فعال

8- أن يطرح الأسئلة عند اللزوم وأن لا يتردد في السؤال عن أي خطوة تحتاج للشرح أو الإعادة.

أمور ينبغي مراعاتها عند تطبيق إستراتيجيات مساعدات التذكر:

عزيزي المعلم/المعلمة: لقد تم إعداد هذا الدليل الذي بين يديك لاستخدامه عند تدريس الوحدات الرابعة والخامسة والسادسة من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثامن الأساسي ويتضمن هذا الدليل

خطة مقترحة مبنية على استراتيجيات مساعدات التذكر أرجو أن تكون لك عوناً في تقديم المادة الدراسية بصورة أفضل. وعند تطبيق هذه الاستراتيجيات يرجى مراعاة الأمور التالية:

- قراءة محتوى الدرس المفترض تدريسه حسب استراتيجيات مساعدات التذكر.
- قراءة خطة الدرس بالتفصيل ووضع الملاحظات التي يمكن الإستفادة منها خلال تقديم الدرس.
- الإلتزام بخطوات خطة الدرس بما فيها التدريب والتقويم.
- الإلتزام بالوقت المحدد للحصة واستغلاله بالكامل.
- فتح المجال للتلاميذ للمشاركة قدر المستطاع.
- تقديم التغذية الراجعة والتعزيز في الأوقات المناسبة وبحسب ما تقتضيه الحاجة.
- تذكير الطلبة بأنه إذا سمى المدرس أحدهم ليجيب عن سؤال معين أن يفسحوا له المجال ولا يتسرعوا بالإجابة لكي تتم المشاركة من قبل الجميع.

الملحق (4)

مقياس توليد الأفكار بصورته الأساسية

عزيزي التلميذ (ة):

بين يديك بعض الأنشطة التي تساعدك في استخدام مخيلتك من أجل التفكير في أفكار متعددة وجديدة والتعبير عنها من خلال كتابتها في المكان المحدّد.

ليس هناك أجوبة صحيحة أو أجوبة خطأ. ونريد منك أن تدوّن كل الأفكار التي تخطر ببالك مهما كانت غريبة أو جديدة أو غير مألوفة. عند الانتهاء من كل نشاط عليك الانتظار حتى إعطاء الإشارة للبدء بالنشاط الذي يليه.

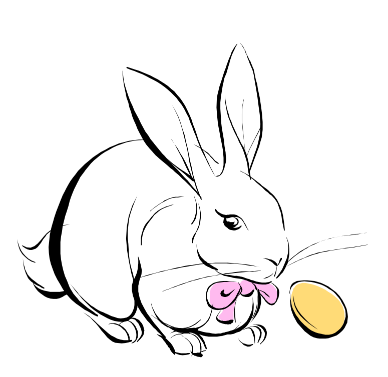
إذا شعرت أن الأفكار التي لديك قد نفدت، إجلس بهدوء وقد تأتي إلى ذهنك بعض الأفكار الأخرى التي تستطيع تدوينها قبل الإنتقال إلى النشاط الآخر. أكتب أكبر عدد ممكن من الأفكار دون تردد. واكتب بصورة واضحة من حيث الخط ومن حيث العبارة بحيث تكون أفكارك مفهومة لمن يقرؤها.

الباحث

وسيم محمد أبو ياسين

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

==================================



النشاط الأول:

أنظر إلى صورة الأرنب اللعبة على هذه الصفحة ثم قم بكتابة كل الطرق التي يمكن أن تفكر بها من أجل تعديل هذه اللعبة لكي تصبح أكثر جاذبية ومتعة للأطفال عندما يلعبون بها. لا تهتم بتكاليف هذه التعديلات. فقط أكتب أكبر عدد ممكن من الأفكار الذكية والغريبة في الفراغات الموجودة أدناه.

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

-17

-18

-19



-20

النشاط الثاني:

معظم الناس يتخلصون من العلب المعدنية للمعلبات بعد استخدام محتوياتها، ولكن هناك المئات من الاستعمالات غير المألوفة لهذه العلب.

المطلوب منك عزيزي الطالب/ الطالبة هو كتابة أكبر عدد ممكن من هذه الاستعمالات غير المألوفة والغريبة على هذه الصفحة. وتذكر(ي) ألا تحصر(ي) تفكيرك في عدد معين من العلب أو حجم معين منها. يرجى كتابة كل الأفكار التي تخطر ببالك مهما كانت غريبة.

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

-17

-18

-19

-20

النشاط الثالث:

تخيل أنه تم اكتشاف البترول بكميات كبيرة ويسهل استخراجها في بلدك لبنان بحيث يصبح لبنان من الدول الخليجية التي تتمتع بالرخاء الإقتصادي ووفرة المال والغنى. افترض أن هذا الأمر قد حصل فعلاً. ما هي النتائج المترتبة على ذلك؟ بعبارة أخرى، ما هي كل الأمور التي يمكن أن تحدث أو يتم إنجازها بعد وقوع هذا الحدث؟ أكتب كل أفكارك وتخميناتك في أدنى الصفحة.

1-

2-

3-

4-

5-

6-

7-

8-

9-

10-

11-

12-

13-

14-

15-

16-

17-

18-

19-

20-

النشاط الرابع:

يعاني العديد من التلاميذ في مدرستك من بعض المشاكل عند الذهاب إلى الدكان لشراء وجبات خفيفة خلال الفرصة. تتجسد هذه المشكلات فيما يلي:

أ. ليس للدكان إلا شباك واحد يتم من خلاله التعامل مع التلاميذ لشراء ما يحتاجون ودفع ثَمَنه.

ب. يتدافع التلاميذ على هذا الشباك دون أي نظام أو ترتيب يتّبعونه.

ج. بسبب هذا التدافع لا يستطيع جزء كبير من التلاميذ أن يشتروا ما يريدون شراءه خاصة صغار القامة وذوي الطبيعة الهادئة، حتى أن بعض التلاميذ لا يذهبون أصلاً ويَحرمون أنفسهم من شراء الوجبات الخفيفة بسبب هذا التدافع.

لا بد أن هناك العديد من الحلول لهذه المشكلة. في المساحة أدناه أرجو أن تكتب أكبر عدد ممكن من الحلول التي تراها مناسبة لهذه المشكلات. لا تهتم بكلفة هذه الحلول أو طريقة تطبيقها فقط أكتب كل ما يخطر ببالك كحلول لهذه المشكلات.

-1
-2
-3
-4
-5
-6
-7
-8
-9
-10
-11
-12
-13
-14
-15
-16
-17
-18
-19
-20

الملحق (5)

مقياس توليد الأفكار بصورته النهائية

عزيزي التلميذ (ة):

بين يديك بعض الأنشطة التي تساعدك في استخدام مخيلتك من أجل التفكير في أفكار متعددة وجديدة والتعبير عنها من خلال كتابتها في المكان المحدّد.

ليس هناك أجوبة صحيحة أو أجوبة خطأ. ونريد منك أن تدوّن كل الأفكار التي تخطر ببالك مهما كانت غريبة أو جديدة أو غير مألوفة. عند الانتهاء من كل نشاط عليك الانتظار حتى إعطاء الإشارة للبدء بالنشاط الذي يليه.

إذا شعرت أن الأفكار التي لديك قد نفدت، إجلس بهدوء وقد تأتي إلى ذهنك بعض الأفكار الأخرى التي تستطيع تدوينها قبل الإنتقال إلى النشاط الآخر. أكتب أكبر عدد ممكن من الأفكار دون تردد. واكتب بصورة واضحة من حيث الخط ومن حيث العبارة بحيث تكون أفكارك مفهومة لمن يقرؤها.

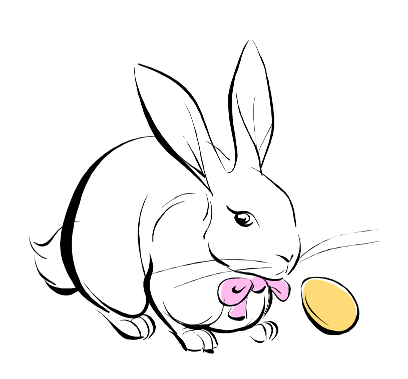
الباحث

وسيم محمد أبو ياسين

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

==================================

النشاط الأول:



أنظر إلى صورة الأرنب اللعبة على هذه الصفحة ثم قم بكتابة كل الطرق التي يمكن أن تفكر بها من أجل تعديل هذه اللعبة لكي تصبح أكثر جاذبية ومتعة للأطفال عندما يلعبون بها. لا تهتم بتكاليف هذه التعديلات. فقط أكتب أكبر عدد ممكن من الأفكار الذكية والغريبة في الفراغات الموجودة أدناه.

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-
9-
10-
11-
12-
13-
14-
15-
16-
17-
18-
19-

النشاط الثاني:

معظم الناس يتخلصون من العلب المعدنية للمعلبات بعد استخدام محتوياتها (مثل علب المرتديلا أو البيبسي أو غيرها). ولكن هناك المئات من الاستعمالات غير المألوفة لهذه العلب.
المطلوب منك عزيزي الطالب/ الطالبة هو كتابة أكبر عدد ممكن من هذه الاستعمالات غير المألوفة والغريبة على هذه الصفحة. وتذكر(ي) ألا تحصر(ي) تفكيرك في عدد معين من العلب أو حجم معين منها. يُرجى كتابة كل الأفكار التي تخطر ببالك مهما كانت غريبة.

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

-17

-18

-19

-20

النشاط الثالث:

تخيل أنه تم اكتشاف البترول بكميات كبيرة ويسهل استخراجها في بلدك لبنان بحيث يصبح لبنان من الدول الغنية التي تتمتع بالرخاء الإقتصادي ووفرة المال والغنى. افترض أن هذا الأمر قد حصل فعلاً. ما هي النتائج المترتبة على ذلك؟ بعبارة أخرى، ما هي كل الأمور التي يمكن أن تحدث أو يتم إنجازها بعد وقوع هذا الحدث (اكتشاف البترول والغنى الزائد في لبنان)؟ أكتب كل أفكارك وتخميناتك في أدنى الصفحة.

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

-17

-18

-19

-20

النشاط الرابع:

يعاني العديد من التلاميذ في مدرستك من بعض المشاكل عند الذهاب إلى الدكان لشراء وجبات خفيفة خلال الفرصة. تتجسد هذه المشكلات فيما يلي:

أ. ليس للدكان إلا شباك واحد يتم من خلاله التعامل مع التلاميذ لشراء ما يحتاجون ودفع ثمَنه.

ب. يتدافع التلاميذ على هذا الشباك دون أي نظام أو ترتيب يتّبعونه.

ج. بسبب هذا التدافع لا يستطيع جزء كبير من التلاميذ أن يشتروا ما يريدون شراءه خاصة صغار القامة وذوي الطبيعة الهادئة، حتى أن بعض التلاميذ لا يذهبون أصلاً ويَحرمون أنفسهم من شراء الوجبات الخفيفة بسبب هذا التدافع.

لا بد أن هناك العديد من الحلول لهذه المشكلة. في المساحة أدناه أرجو أن تكتب أكبر عدد ممكن من الحلول التي تراها مناسبة لهذه المشكلات. لا تهتم بكلفة هذه الحلول أو طريقة تطبيقها فقط أكتب كل ما يخطر ببالك كحلول لهذه المشكلات.

1-

2-

3-

4-

5-

6-

7-

8-

9-

10-

11-

12-

13-

14-

15-

16-

17-

18-

19-

20-

الملحق (6)
هيئة تحكيم مقياس توليد الأفكار

الاسم	الدرجة العلمية والاختصاص	المؤسسة التعليمية
أ.د. يوسف قطامي	دكتوراه في علم النفس التربوي	الجامعة الأردنية
أ.د. نايفة قطامي	دكتوراه في علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د. حارث عبود	دكتوراه في تكنولوجيا التعليم	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د. أحمد الصيداوي	دكتوراه في التربية	الجامعة اللبنانية الدولية
أ.د. محمد فتاح	دكتوراه في الإدارة التربوية	الجامعة اللبنانية
أ.د. ابراهيم الكبّي	دكتوراه في التربية	الجامعة اللبنانية
د. أحمد الكيلاني	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
السيدة رشا حالات	ماجستير في تعليم اللغة الإنجليزية	الجامعة اللبنانية الدولية
الآنسة هلا هاشم	مدرّسة لغة إنجليزية	الجامعة اللبنانية الدولية

الملحق (7)

مقياس الدافعية للتعلم بصورته الأساسية

-عزيزي التلميذ(ة):

فيما يلي بعض العبارات التي يوافق عليها البعض ولا يوافق عليها آخرون. ليس هناك أجوبة صحيحة أو أجوبة خطأ. نرجو إبداء رأيك حول كل من هذه العبارات بصراحةٍ تامة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة. نرجو منك عدم ترك أي خانة بدون إجابة كما نرجو وضع الإجابة التي تتبادر لذهنك عند قراءة كل عبارة مباشرة. لن تؤثر نتائج هذا الإستبيان عليك شخصياً فيرجى الإجابة بصراحةٍ تامة وبدون أي قلق. وشكراً على تعاونكم.

الباحث

وسيم محمد أبو ياسين

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حدّ ما	لا تنطبق تماماً	لا تنطبق أبداً
1-	لي رغبة كبيرة بتعلم اللغة الإنجليزية				
2-	أعتقد أن تعلم اللغة الإنجليزية يضمن لي مهنة محترمة في المستقبل				
3-	أحاول ايجاد الأعذار للخروج من حصة اللغة الإنجليزية				
4-	تعلم اللغة الإنجليزية مهمٌ بالنسبة لي				
5-	تعلم اللغة الإنجليزية سوف يكون مفيداً لي في المستقبل				
6-	أحب أن أتفوق على زملائي في تعلم اللغة الإنجليزية				
7-	أعتقد أن تعلم اللغة الإنجليزية أمر ممل				
8-	عندما أتعلم اللغة الإنجليزية أشعر بالمتعة والفرح				
9-	أشعر بأهمية اللغة الإنجليزية في الحياة العملية				
10-	أتمنى أن أحصل على درجات عالية في اللغة الإنجليزية				
11-	لدي القدرة على تعلم اللغة الإنجليزية				

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حدّ ما	لا تنطبق تماماً	لا تنطبق أبداً
12-	تعلم اللغة الإنجليزية يمكّنني من الحصول على علامات جيدة				
13-	أحب أن أجلس في الصف الأمامي خلال حصة اللغة الإنجليزية				
14-	أشعر بأن اللغة الإنجليزية أكثر ارتباطاً بالحياة العملية من المواد الأخرى				
15-	أحرص على إنجاز جميع الواجبات التي أكلف بها في صف اللغة الإنجليزية				
16-	تسعدني المنافسة مع الطلبة المتميزين باللغة الإنجليزية				
17-	أستعد كثيراً لامتحان اللغة الإنجليزية كي أحصل على علامة جيدة				
18-	لدي القدرة على الحصول على درجة جيدة في امتحان اللغة الإنجليزية				
19-	أشعر أن الوقت يمضي سريعاً خلال حصة اللغة الإنجليزية				
20-	أشعر بالقلق من الرسوب في إمتحان اللغة الإنجليزية				
21-	تعلم اللغة الإنجليزية يضمن لي النجاح في الحياة				
22-	تعلم اللغة الإنجليزية يكسبني احترام الآخرين				
23-	تعلم اللغة الإنجليزية يجعلني قادراً على التحدث مع أشخاص من بلدان أخرى				
24-	لدي القدرة على إنجاز واجباتي المنزلية باللغة الإنجليزية بمفردي				
25-	من المهم أن أحقق النجاح في تعلم اللغة الإنجليزية				
26-	لدي ثقة كبيرة بمهاراتي في فهم اللغة الإنجليزية				
27-	تعلم اللغة الإنجليزية يساعدني على النجاح في دراستي الجامعية				
28-	إذا لم أوفق في امتحان اللغة الإنجليزية فذلك بسبب حظي السيء				
29-	الحصول على علامة متدنية في امتحان اللغة الإنجليزية سببه تقصيري في الاستعداد للامتحان				
30-	أشعر بالسعادة والارتياح خلال صف اللغة الإنجليزية				

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حدّ ما	لا تنطبق تماماً	لا تنطبق أبداً
31-	لا أحب المشاركة خلال حصة اللغة الإنجليزية				
32-	لدي القدرة على فهم كل ما تقوله مدرّسة اللغة الإنجليزية				
33-	لدي القدرة على الإجابة عندما تسألني معلّمة اللغة الإنجليزية				
34-	أشعر بأن تعلم اللغة الإنجليزية غير مهم بالنسبة لي				
35-	يسود جو من المرح والاهتمام جميع الزملاء في حصة اللغة الإنجليزية				

الملحق (8)

مقياس الدافعية للتعلم بصورته النهائية

-عزيزي التلميذ(ة):

فيما يلي بعض العبارات التي يوافق عليها البعض ولا يوافق عليها آخرون. ليس هناك أجوبة صحيحة أو أجوبة خطأ. نرجو إبداء رأيك حول كل من هذه العبارات بصراحةٍ تامة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة. نرجو منك عدم ترك أي خانة بدون إجابة كما نرجو وضع الإجابة التي تتبادر لذهنك عند قراءة كل عبارة مباشرة. لن تؤثر نتائج هذا الإستبيان عليك شخصياً فيرجى الإجابة بصراحةٍ تامة وبدون أي قلق. وشكراً على تعاونكم.

الباحث

وسيم محمد أبو ياسين

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حدّ ما	لا تنطبق تماماً	لا تنطبق أبداً
1-	لي رغبة كبيرة بتعلم اللغة الإنجليزية				
2-	أعتقد أن تعلم اللغة الإنجليزية يضمن لي مهنة محترمة في المستقبل				
3-	أحاول ايجاد الأعذار للخروج من حصة اللغة الإنجليزية				
4-	تعلم اللغة الإنجليزية سوف يكون مفيداً لي في المستقبل				
5-	أحب أن أتفوق على زملائي في تعلم اللغة الإنجليزية				
6-	أعتقد أن تعلم اللغة الإنجليزية أمر ممل				
7-	أشعر بأهمية اللغة الإنجليزية في الحياة العملية				
8-	أتمنى أن أحصل على درجات عالية في اللغة الإنجليزية				
9-	لدي القدرة على تعلم اللغة الإنجليزية				

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حدّ ما	لا تنطبق تماماً	لا تنطبق أبداً
10	تعلم اللغة الإنجليزية يمكّنني من الحصول على علامات جيدة في المواد الأخرى				
11	أشعر بأن اللغة الإنجليزية أكثر ارتباطاً بالحياة العملية من المواد الأخرى				
12	أحرص على إنجاز جميع الواجبات التي أكلف بها في صف اللغة الإنجليزية				
13	تسعدني المنافسة مع الطلبة المتميزين باللغة الإنجليزية				
14	أستعد كثيراً لامتحان اللغة الإنجليزية كي أحصل على علامة جيدة				
15	لدي القدرة على الحصول على درجة جيدة في امتحان اللغة الإنجليزية				
16	أشعر أن الوقت يمضي سريعاً خلال حصة اللغة الإنجليزية				
17	أشعر بالقلق من الرسوب في إمتحان اللغة الإنجليزية				
18	تعلم اللغة الإنجليزية يضمن لي النجاح في الحياة				
19	تعلم اللغة الإنجليزية يكسبني تقدير الآخرين				
20	تعلم اللغة الإنجليزية يجعلني قادراً على التحدث مع أشخاص من بلدان أخرى				
21	لدي القدرة على إنجاز واجباتي المنزلية باللغة الإنجليزية بمفردي				
22	من المهم أن أحقق النجاح في تعلم اللغة الإنجليزية				
23	لدي ثقة كبيرة بمهاراتي في فهم اللغة الإنجليزية				
24	تعلم اللغة الإنجليزية يساعدني على النجاح في دراستي الجامعية				
25	إذا لم أوفق في امتحان اللغة الإنجليزية فذلك بسبب حظي السيء				
26	الحصول على علامة متدنية في امتحان اللغة الإنجليزية سببه تقصيري في الاستعداد للامتحان				
27	أشعر بالسعادة والارتياح خلال صف اللغة الإنجليزية				

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حدّ ما	لا تنطبق تماماً	لا تنطبق أبداً
28	لا أحب المشاركة خلال حصة اللغة الإنجليزية				
29	لدي القدرة على فهم كل ما تقوله مدرّسة اللغة الإنجليزية				
30	لدي القدرة على الإجابة عندما تسألني معلّمة اللغة الإنجليزية				
31	أشعر بأن تعلم اللغة الإنجليزية غير مهم بالنسبة لي				
32	يسود جو من المرح والاهتمام جميع الزملاء في حصة اللغة الإنجليزية				

الملحق (9)
هيئة تحكيم مقياس الدافعية للتعلم

الاسم	الدرجة العلمية والاختصاص	المؤسسة التعليمية
أ.د. يوسف قطامي	دكتوراه في علم النفس التربوي	الجامعة الأردنية
أ.د. نايفة قطامي	دكتوراه في علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د. عبدالله الكيلاني	دكتوراه في علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د. حارث عبود	دكتوراه في تكنولوجيا التعليم	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د. أحمد الصيداوي	دكتوراه في التربية	الجامعة اللبنانية الدولية
أ.د. محمد فتاح	دكتوراه في الإدارة التربوية	الجامعة اللبنانية
أ.د. ابراهيم الكبّي	دكتوراه في التربية	الجامعة اللبنانية
د. فتحي جروان	دكتوراه في علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
د. أحمد الكيلاني	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
السيدة رشا حالات	ماجستير في تعليم اللغة الإنجليزية	الجامعة اللبنانية الدولية
الآنسة هلا هاشم	مدرّسة لغة إنجليزية	الجامعة اللبنانية الدولية

الملحق (10)

مقياس التواصل الاجتماعي بصورته الأساسية

-عزيزي التلميذ(ة):

فيما يلي بعض العبارات التي يوافق عليها البعض ولا يوافق عليها آخرون. ليس هناك أجوبة صحيحة أو أجوبة خطأ. نرجو إبداء رأيك حول كل من هذه العبارات بصراحةٍ تامة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة. نرجو منك عدم ترك أي خانة بدون إجابة كما نرجو وضع الإجابة التي تتبادر لذهنك عند قراءة كل عبارة مباشرة. لن تؤثّر نتائج هذا الإستبيان عليك شخصياً فيرجى الإجابة بصراحةٍ تامة وبدون أي قلق. وشكراً على تعاونكم.

الباحث

وسيم محمد أبو ياسين

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حدّ ما	لا تنطبق تماماً	لا تنطبق أبداً
1-	أستخدمُ اللغة/الكلام للتعبير عن متطلباتي وخياراتي وآرائي				
2-	أتجنب الإجابة على الأسئلة التي يطرحها المدرس				
3-	ليس لدي العديد من الأصدقاء من التلاميذ في مدرستي				
4-	أغضب وأرفع صوتي بغضب عندما يخالفني أحدهم الرأي				
5-	أستخدم إجابات قصيرة عندما أضطر للإجابة على سؤال ما				
6-	أستفيض بالشرح كثيرا عندما أحاول الإجابة على سؤال ما				
7-	أستفسر من الآخرين (المدرّسة والزملاء) عندما أحتاج إلى المزيد من المعلومات				
8-	أواجه صعوبة في فهم وجهة نظر الآخرين				
9-	أجيب عن أسئلة المدرّسة بشكل واضح وتام				
10-	أتواصل مع زملائي محترماً آرائهم				
11-	أعتذر عندما يصدر مني أي خطأ أو عند أقل هفوة				

لا تنطبق أبداً	لا تنطبق تماماً	تنطبق إلى حدّ ما	تنطبق تماماً	الفقرة	الرقم
				أحافظ على الهدوء في غرفة الصف لكي لا أزعج الآخرين	12
				أحيانا أسخر من الآخرين عندما يرتكبون أقل هفوة	13
				لا أحترم آراء زملائي	14
				أعبر عن رأيي بوضوح وبشكل مفهوم وبدون تردد	15
				أتردد في المشاركة خلال مناقشة موضوع ما	16
				أطلب المساعدة إذا واجهتني صعوبة في فهم أمر ما	17
				أغضب عند اتخاذ قرار في الصف لا يتوافق مع رأيي	18
				أستوعب وأفهم كل ما يقال لي	19
				أتقبل المعارضة لرأيي بصدرٍ رحب	20
				أصغي بتركيز إلى الرأي الآخر	21
				أنظر إلى الشخص الذي يتحدث معي	22
				أتوجه بجسدي نحو الشخص الذي يتحدث معي	23
				أقدم المساعدة إذا احتاج إليها زملائي	24
				أهتم بما يقوله الآخرون (المدرّسة والزملاء)	25
				لا أستمع للآخرين (المدرّسة والزملاء) بشكل جيد	26
				أناقش مع الآخرين (المدرّسة والزملاء) مبديا رأيي بهدوء ودون انفعال أو غضب	27
				أتردد في الحديث أمام الآخرين حتى عندما أعرف الإجابة	28
				أصغي باهتمام إلى المعلمة أثناء شرح الدرس	29
				أستخدم نبرة صوت مناسبة أثناء المناقشة في الصف	30
				أفهم الإشارات غير اللفظية التي يوجهها المدرّس أو الزملاء	31
				أستطيع بعد انتهاء النقاش تذكر سياق الحديث ومواقف الأشخاص	32
				لدي القدرة على تذكر المعلومات بعد مرور فترة من الزمن	33

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حدّ ما	لا تنطبق تماماً	لا تنطبق أبداً
34.	أتفاعل مع المعلمة من خلال المشاركة والإجابة على الأسئلة				
35.	أفهم وجهة نظر الآخرين وما يقصدون بصورة جيدة				
36.	لدي العديد من الأصدقاء في المدرسة				

الملحق (11)

مقياس التواصل الاجتماعي بصورته النهائية

-عزيزي التلميذ(ة):

فيما يلي بعض العبارات التي يوافق عليها البعض ولا يوافق عليها آخرون. ليس هناك أجوبة صحيحة أو أجوبة خطأ. نرجو إبداء رأيك حول كل من هذه العبارات بصراحةٍ تامة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة. نرجو منك عدم ترك أي خانة بدون إجابة كما نرجو وضع الإجابة التي تتبادر لذهنك عند قراءة كل عبارة مباشرة. لن تؤثر نتائج هذا الإستبيان عليك شخصياً فيرجى الإجابة بصراحةٍ تامة وبدون أي قلق. وشكراً على تعاونكم.

الباحث

وسيم محمد أبو ياسين

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حدّ ما	لا تنطبق تماماً	لا تنطبق أبداً
1-	أستخدمُ اللغة/الكلام للتعبير عن آرائي				
2-	أتجنب الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المدرس				
3-	ليس لدي العديد من الأصدقاء من التلاميذ في مدرستي				
4-	أغضب وأرفع صوتي بغضب عندما يخالفني أحدهم الرأي				
5-	أستخدم إجابات قصيرة عندما أضطر للإجابة عن سؤال ما				
6-	أستفيض بالشرح كثيرا عندما أحاول الإجابة عن سؤال ما				
7-	أستفسر من الآخرين (المدرّسة والزملاء) عندما أحتاج إلى المزيد من المعلومات				
8-	أواجه صعوبة في فهم وجهة نظر الآخرين				
9-	أجيب عن أسئلة المدرّسة بشكل واضح وتام				
10-	أعتذر عندما يصدر مني أي خطأ				
11-	أحافظ على الهدوء في غرفة الصف لكي لا أزعج الآخرين				

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حدّ ما	لا تنطبق تماماً	لا تنطبق أبداً
12	أحيانا أسخر من الآخرين عندما يرتكبون أقل هفوة				
13	أحترم آراء زملائي				
14	أعبر عن رأيي بوضوح وبشكل مفهوم وبدون تردد				
15	أتردد في المشاركة خلال مناقشة موضوع ما				
16	أطلب المساعدة إذا واجهتني صعوبة في فهم أمر ما				
17	أغضب عند اتخاذ قرار في الصف لا يتوافق مع رأيي				
18	أستوعب وأفهم كل ما يقال لي				
19	أتقبل المعارضة لرأيي بصدرٍ رحب				
20	أصغي بتركيز إلى الرأي الآخر				
21	أنظر إلى عينَي الشخص الذي يتحدث معي				
22	أتوجه بجسدي نحو الشخص الذي يتحدث معي				
23	أقدم المساعدة إذا احتاج إليها زملائي				
24	أهتم بما يقوله الآخرون				
25	لا أستمع للآخرين بشكل جيد				
26	أناقش مع الآخرين مبديا رأيي بهدوء ودون انفعال أو غضب				
27	أتردد في الحديث أمام الآخرين حتى عندما أعرف الإجابة				
28	أصغي باهتمام إلى المعلمة أثناء شرح الدرس				
29	أستخدم نبرة صوت مناسبة أثناء المناقشة في الصف				
30	أفهم الإشارات غير اللفظية التي يوجهها المدرّس أو الزملاء				
31	أستطيع بعد انتهاء النقاش تذكر سياق الحديث ومواقف الأشخاص				
32	لدي القدرة على تذكر المعلومات				
33	أتفاعل مع المعلمة من خلال المشاركة والإجابة عن الأسئلة				
34	أفهم وجهة نظر الآخرين وما يقصدون بصورة جيدة				

الملحق (12)

هيئة تحكيم مقياس التواصل الاجتماعي

الاسم	الدرجة العلمية والاختصاص	المؤسسة التعليمية
أ.د. يوسف قطامي	دكتوراه في علم النفس التربوي	الجامعة الأردنية
أ.د. نايفة قطامي	دكتوراه في علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د. عبدالله الكيلاني	دكتوراه في علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د. حارث عبود	دكتوراه في تكنولوجيا التعليم	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د. أحمد الصيداوي	دكتوراه في التربية	الجامعة اللبنانية الدولية
أ.د. محمد فتاح	دكتوراه في الإدارة التربوية	الجامعة اللبنانية
أ.د. ابراهيم الكبّي	دكتوراه في التربية	الجامعة اللبنانية
د. فتحي جروان	دكتوراه في علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
د. أحمد الكيلاني	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
السيدة رشا حالات	ماجستير في تعليم اللغة الإنجليزية	الجامعة اللبنانية الدولية

الملحق (13)
طلب إذن بإجراء الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

السادة في إدارة مركز عمر المختار التربوي المحترمين،

الموضوع: البحث العلمي

التاريخ: 28-11-2008

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

أنا الموقع أدناه وسيم محمد أبو ياسين، طالب دكتوراه في علم النفس التربوي في جامعة عمّان العربية للدراسات العليا. إنني الآن في مرحلة الإعداد للقيام بدراسة بعنوان **(أثر مساعدات التذكر في توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان).**

أرغب في القيام بهذه الدراسة من خلال مدرستكم الموقرة مركز عمر المختار التربوي. ولا يخفى على حضراتكم ما لهذه الدراسة من أهمية على الصعيد التربوي لأنها قد تأتي بنتائج من شأنها أن تحسن من مستوى التعليم في بلادنا وأن تزود التربويين باستراتيجيات تدريسية قد تثبت فعاليتها.

أرجو من حضراتكم التكرم بالموافقة وإعطائي الإذن للقيام بهذه الدراسة في مدرستكم الموقرة وإن تكرمتم بذلك فسوف أقوم بالتنسيق مع المسؤولين في قسم اللغة الإنجليزية لإجراء هذه الدراسة.

وتفضلوا بقبول الإحترام

وسيم محمد أبو ياسين

الملحق (14)

إفادة رسمية بإجراء الدراسة

جمعية التنمية الاجتماعية والثقافية
مركز عمر المختار التربوي
الخيارة – البقاع الغربي
لبنان

الرقم : ٢٠٠٩/٩٩١
التاريخ : ٢٠٠٩/١٠/١٧

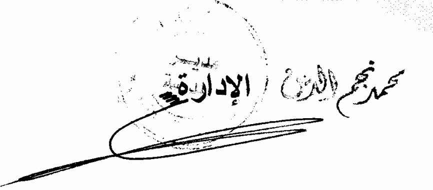
= لمن يهمه الأمر =

تفيد ادارة **مدرسة مركز عمر المختار التربوي** أن الأستاذ **وسيم محمد أبو ياسين** قد أجرى دراسة ميدانية في مدرستنا متعلقة ببحثه :

أثر مساعدات التذكر في توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان

وذلك على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي / الصف الثامن/ من ٢٠٠٩/٢/٢٤ إلى ٢٠٠٩/٥/٧، بشكل مكثف ويومي في حصص مادة اللغة الإنجليزية.

وبناءً للطلب أعطيت هذه الإفادة.



علم وخبر ٦٩/أ.د – ١٩٨٠ مرسوم رقم ٢٩٢١ تلفاكس: ٠٨/٦٤٠١٧٥ - ٠٨/٦٤٠١٧٦ - ٠٣/٣٧٠٨٠٥